



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Z50531.08
UNAM. 37
1989

407.
TESIS
SR. CUBA
K. GUINDU

LA SISTEMÁTICA EDUCATIVA APLICADA A LA ASIGNATURA
"ACTUACION I"

PANCHO

AUTOR: OTHONIEL BUENO ARAUJO

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.

ASESOR: JOSÉ HUERTA IBARRA

MÉXICO, D.F.

1989

M-0093618



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A.
TPS-4857

A mi familia, especialmente a las mujeres: mi madre y mis hermanas Gladys e Ivonne.

A los amigos que no vieron terminada esta obra, pero que de alguna manera la impulsaron: Jesús Olvera Morales y Raúl García Villalobos.

A los amigos que todavía me rodean: Víctor, José Antonio, Valentín, Raúl, Pepe, Manolo, Manuel, Fernando, Gustavo

Y también, por supuesto a: Julia y Socorro.

L. PS. 4857

A G R A D E C I M I E N T O S

Por orden alfabético, a Dora Piedad Aladro, Margarita Castañeda, Concepción Conde, Frida Díaz Barriga, José Huerta, Elisa Saad y Arturo Torres, catedráticos todos de la Facultad de Psicología de la UNAM, por sus inapreciables consejos y sugerencias.

A la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, especialmente al Ing. Jorge Luis Guevara Reynaga y al profesor Rogelio Valle Valle, director y subdirector respectivamente, por su apoyo, comprensión y ayuda constante a lo largo del difícil trance de los arreglos burocráticos para mi titulación.

C O N T E N I D O

INTRODUCCION	1
CAPITULO I. LA ENSEÑANZA DEL ARTE DRAMATICO EN ALGUNAS ESCUELAS DE MEXICO	8
Escuela de arte teatral del INBA	8
Instituto "Andrés Soler" de la ANDA	11
Cursos de teatro del IMSS	13
Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro , de la UNAM	15
Centro Universitario de Teatro, UNAM	16
Centro de Educación Artística del INBA	18
Otras escuelas de actuación	21
CAPITULO II. LA EDUCACION ARTISTICA	27
Etapas de desarrollo en el arte	28
La creatividad	35
La conciencia estética	41
El contenido en la educación artística	42
El educador artístico	44
CAPITULO III ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL ARTE Y LA CIENCIA.	51
Variables psicológicas del aprendizaje	52
Elementos básicos del aprendizaje	54
1. Conceptos y procedimientos	55
2. Solución de problemas	56

	3. Habilidades perceptivo-motoras	58
	Modelos para la educación artística	61
	Los objetivos en la educación artística	65
	Taxonomía y actividades en la educación artística	76
	Procedimientos de evaluación en la educación artística	77
CAPITULO IV.	EL USO DE LA SISTEMICA EDUCATIVA EN LA EDUCACION ARTISTICA	80
	Teorías psicológicas del aprendizaje	80
	Teoría de sistemas	85
	Teoría de la comunicación	96
	Justificación del uso de la sistematización de la enseñanza en la educación artística	100
	Descripción de las técnicas utilizadas	102
	Características del paquete didáctico pro- puesto	106
CAPITULO V.	IMPLANTACION DEL MODELO, CON BASE EN EL PARA- DIGMA DE LA EVOLUCION DEL APRENDIZAJE	108
	Prospección primaria	109
	1. Período predocente	110
	1.1 Características del profesor	111
	1.2 Características del alumno	113
	1.3 Factores medioambientales	114
	1.4 Determinación de objetivos	117

1.5	Inventario de conceptos	120
1.6	Articulación y estructuración del contenido	122
1.7	Análisis de conceptos, procesos y procedimientos	145
	Prospección Secundaria	190
2.	Período instruccional	190
2.1	Unidad temática 1	191
2.2	Unidad temática 2	199
2.3	Unidad temática 3	214
2.4	Unidad temática 4	220
2.5	Unidad temática 5	227
	Prospección Terciaria	231
2.6	Evaluación sumaria	232
2.7	Experiencias de aprendizaje de transferencia	234
	Validación del paquete didáctico	236
	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	242
	BIBLIOGRAFIA	245
	ANEXOS	251

I N T R O D U C C I Ó N

El presente trabajo tiene sus orígenes "reales" en el año de 1983, cuando yo era estudiante de actuación del Instituto "Andrés Soler", dependiente de la Asociación Nacional de Actores.

En ese entonces cometí un grave delito: enfrentarme, junto con otros compañeros, a los "intocables" profesores y directivos de esa escuela, demandando mejor calidad de los servicios, un trato humano, una práctica profesional acorde al mercado potencial de trabajo del país, evaluaciones justas y mejor manejo de los contenidos por parte de los docentes.

El resultado no se hizo esperar, y fui expulsado.

Ningún profesor creyó en que las clases podían mejorarse si se organizaba, adecuadamente, el contenido. Dijeron que era "imposible". En esa época era cotidiano que cada quien tuviera "en la cabeza" su programa de estudios. Era cotidiano que el personal directivo no supiera lo que tenían en la cabeza sus docentes. Era cotidiano que los estudiantes se sometieran a los caprichos, eso sí "muy experimentados", de los profesores.

Durante el año de 1984, haciendo mi servicio social de la Facultad de Psicología, la asesora institucional me alentó a

trabajar como tesis algo que me "bullía" en el cerebro: la posibilidad de sistematizar la enseñanza del arte dramático, como una forma de asegurar cierta homogeneización y estructura lógica de los contenidos, además la oportunidad de reivindicarme, demostrando que sí era viable planificar de ese modo la educación escénica.

No fue sino hasta 1985, a unas semanas de ocurrido el terremoto que asoló a la capital mexicana, cuando se me autorizó trabajar esta temática. Desde esos días a la fecha, esta tesis ha pasado por toda una serie de peripecias: huelgas, años sabáticos, problemas laborales y existenciales del autor, regreso a la provincia de origen, imposibilidad financiera y problemas de tiempo para el traslado continuo hacia el Distrito Federal, etc. De tal manera que, poco a poco, fue pasando de moda esta propuesta metodológica, hasta que casi se ha convertido en obsoleta.

No por lo anterior, carece de valor. Contiene algunas aportaciones rescatables: información bibliográfica abundante, sugerencias interesantes acordes a la problemática educativa actual, pero sobre todo, me ha permitido "elaborar el duelo" de mi diletancia y abandono forzado en el terreno dramático, así como mi entrada de lleno al campo de la psicología, específicamente en las tareas educacionales.

Pero dejando de lado lo anecdótico, es pertinente reseñar el contenido de esta obra, como invitación, en parte para leerla, y/o como advertencia a quien se atreva a imaginar algo

diferente a lo que en realidad contiene.

Consta de dos grandes apartados, uno teórico y otro de práctica. Dentro del primero, se encuentra organizado el texto en cuatro capítulos, que tratan sobre la enseñanza del arte dramático en algunas escuelas de México, la educación artística, algunas características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el arte y la ciencia, y el uso de la sistemática educativa en la educación artística.

La parte práctica, presenta la implantación del modelo seleccionado para sistematizar la enseñanza de un curso de actuación, con base en el Paradigma de la Evolución del Aprendizaje.

También se incluye un apartado de conclusiones y sugerencias.

El primer capítulo "La enseñanza del arte dramático en algunas escuelas de México", contiene información sobre escuelas particulares y públicas donde se forman actores. El tipo de perfil de los profesores que las integran, los requisitos de los alumnos para ingresar, algunos datos sobre sus planes y programas de estudio, así como las formas de evaluación que utilizan, entre otras cosas.

Cabe comentar, que toda la información de este primer capítulo, fue proporcionada por personal directivo de cada una

de las escuelas aquí revisadas, misma que se obtuvo utilizando la técnica de la entrevista, cuya guía se encuentra en los apéndices de esta obra (anexo 1).

En el segundo capítulo "La educación artística", hago una revisión sobre los sentidos como base del aprendizaje, destacando que la escuela ha hecho muy poco para educarlos.

Así mismo, se mencionan una serie de características en las etapas de desarrollo en el arte: 1. Comienzos de la auto-expresión (2 a 4 años); 2. Primeros intentos de representación (7 a 9 años); 3. Obtención de un esquema (2 a 9 años); 4. Comienzo del realismo (9 a 12 años); 5. La edad del razonamiento (12 a 14 años); y, 6. Periodo de la decisión (14 a 17 años).

También se comentan algunas propuestas para la explicación de la creatividad, desde diferentes enfoques teóricos, tales como el psicoanálisis, el conductismo y el cognoscitivismo.

Otro factor que se aborda en este capítulo, es el que se refiere a la conciencia estética, misma que sirve para marcar los límites de la libertad en la creación.

Además, se presenta una clasificación para el contenido de un programa de educación artística, que incluye cinco categorías, a saber: 1) Medios, herramientas y técnicas; 2) Estructura de la obra; 3) Asunto; 4) Contexto cultural; y, 5) Teorías y

criterios.

Por último, se hacen algunas recomendaciones para los educadores artísticos.

Durante el tercer capítulo, se enuncian algunas características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el arte como en la ciencia, entre las que se encuentran las variables psicológicas del aprendizaje, cognoscitivistas y neoconductistas.

También se comentan los elementos básicos del aprendizaje, la enseñanza de conceptos y procedimientos, la solución de problemas y las habilidades perceptivo-motoras.

Además se presentan algunos modelos para la educación artística, como el de Treffinger para el aprendizaje creativo, que consta de tres niveles y que toma en consideración los dominios afectivo y cognoscitivo; el de Macdonald con seis pasos; el del Castañeda y Livas, que considera la necesidad de seguir lineamientos que funcionan en la ciencia, pero con las debidas adaptaciones que el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte requiere.

Asimismo se incluye cómo elaborar objetivos de aprendizaje, algunas taxonomías para su clasificación y procedimientos de evaluación para la educación artística.

Durante el cuarto capítulo "El uso de la sistémica educativa en la educación artística", se justifica a la tecnología educativa en la elaboración del paquete didáctico metodológico

sobre el curso de Actuación I. ' .

Para lo anterior, primero se explicitan los fundamentos teóricos de dicha corriente educativa, tales como: las teorías psicológicas del aprendizaje en que se basa (neconductismo y cognoscitivismo), la teoría de sistemas y la teoría de la información. Como resultado de ello, se enuncian algunos de -- los modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, de entre los cuales se describe el Paradigma de la Evolución del Aprendizaje, mismo que se ha utilizado en la sistematización de la enseñanza aquí propuesta.

Asimismo se describen las técnicas utilizadas y las - características del paquete didáctico elaborado.

De toda la información bibliográfica contenida en los cuatro primeros capítulos de esta tesis, se conforma el primer gran apartado, que viene a ser la parte teórica. Esta sirve como sostén explicativo del otro apartado o parte práctica. Es decir, se han rescatado una serie de elementos teóricos y prácticos que han sido tomados en cuenta y, en algunas ocasiones, incorporados, al documento didáctico de implantación del modelo.

Así pues, la parte práctica incluye tanto el trabajo técnico desarrollado como el paquete didáctico en sí, de tal forma que se presentan los cuadros y gráficas elaborados durante el proceso de articulación y estructuración del contenido, las ta--blas algorítmicas de identificación o análisis de contenido, y

el propio curso sistematizado,

El último capítulo de esta tesis contiene las conclusiones de este trabajo, así como algunas consideraciones o sugerencias al respecto.

De acuerdo a lo expuesto en esta introducción, quedan explicitados los motivos personales y académicos del autor, así como la invitación abierta a continuar leyendo toda la obra.

¡Tercera llamada!, comenzamos...

CAPITULO I. LA ENSEÑANZA DEL ARTE DRAMATICO EN ALGUNAS
ESCUELAS DE MEXICO.

Los primeros cursos, como tales, de arte dramático comenzaron a impartirse hacia 1935 como materias optativas de la licenciatura en letras hispánicas, cuando todavía la UNAM no disfrutaba de las instalaciones de Ciudad Universitaria. Fue precisamente don Fernando Wagner, director e investigador teatral, quien impulsó y dictó, en esa época, los cursos de "técnica teatral", "historia del teatro universal", "teoría y composición dramáticas", entre otros.

Años después, llega a México un discípulo de Stanislavsky y Meyerhold, actor, director e investigador de las técnicas de la actuación, Seki Sano, y funda en 1940 su Estudio de Artes Escénicas, en el cual propone las técnicas vivenciales como fundamento del actor, oponiéndose así al llamado teatro formal o de la forma.

ESCUELA DE ARTE TEATRAL DEL INBA.

Es el 15 de julio de 1946, sin embargo, cuando es creada la primera escuela oficial de arte teatral en el país, debido a la necesidad de difundir y enseñar el arte a nivel nacional. Esta escuela, dependiente del INBA, es curiosamente

abierta al público antes que el instituto del cual depende. Este, se estableció como tal hasta diciembre de ese mismo año. Otro aspecto que llama la atención es que fue una pedagoga, Concepción Sada, y no un actor o director o investigador teatral, quien sentó las bases de este proyecto, secundada por Salvador Novo, Xavier Villaurrutia, Clementina Otero, Francisco Monterde, etc.

La Escuela de Arte Teatral del INBA estuvo destinada, en sus inicios, a cualquier persona que deseara ingresar, pero que tuviera como mínimo la secundaria terminada. En esa época no estaba, como ahora, al nivel de licenciatura, por lo cual, actualmente, se requiere que los aspirantes a las carreras que allí se imparten, actuación y escenografía, hayan finiquitado el bachillerato.

El perfil de los profesores que al principio de escuela impartían los cursos eran intelectuales, actores, directores e investigadores teatrales. En los últimos años, la docencia está a cargo de licenciados en literatura dramática y teatro, egresados de la UNAM; licenciados en actuación y escenografía, egresados de la propia escuela del INBA; actores y directores experimentados y algunos incluso con posgrado hecho en países como Checoslovaquia, Francia, Alemania y Estados Unidos. Pero de todo el profesorado, puede decirse que, solamente un treinta por ciento estudiaron para dedicarse a la docencia del arte dramático (Sotelo, 1986).

El plan de estudios de la actual Escuela de Arte Teatral del INBA es modular, Su contenido y estructuración es determinado por el profesorado en conjunción con pedagogos, un psicólogo y un sociólogo. Los objetivos y actividades por módulo son propuestos por el colegio de profesores y algunos especialistas. Asimismo, se lleva a cabo una revisión continua por los Comités Restructuradores, integrados por tres profesores del módulo y el coordinador de cada área modular.

Otro aspecto interesante de este plan de estudios es que, en el módulo número ocho se incluye una investigación sobre el mercado de trabajo del actor, misma que sirve para que los alumnos se percaten de las posibilidades de empleo que tiene el actor en nuestra sociedad,

La evaluación del plan de estudios de esta escuela es constante y continua. Generalmente se hace al finalizar cada módulo por los comités restructuradores ya mencionados arriba. La evaluación del aprendizaje de los alumnos se hace conforme a los objetivos de cada módulo, generalmente es subjetiva y en caso de discrepancias en el jurado calificador, quien finalmente decide es el coordinador de cada módulo.

La duración de las licenciaturas, tanto para actor como para escenógrafo, es de cuatro años, El objetivo de la carrera es fomentar el desarrollo y actualización permanente del arte teatral, formando actores y escenógrafos profesionales (Educación Artística,

instructivo de primer ingreso 1985-1986; INBA, SEP).

Ignacio Sotelo, director vigente de esta escuela menciona que existen diferencias entre la planificación y la enseñanza del arte y la ciencia, entre las que destaca que "en el arte se atiende mucho más a la cuestión afectiva, a los valores, las creencias, las emociones, los estados anímicos...".

INSTITUTO "ANDRES SOLER" DE LA ANDA. "

Durante los primeros años de los 50's, el excelente actor Andrés Soler consiguió que el sindicato de actores ofreciera como un servicio más a sus agremiados cursos de capacitación artística, mismos que, debido al éxito que tuvieron comenzaron a crecer hasta dar origen a una escuela formal.

En un principio, el mismo señor Soler impartía la cátedra, junto con Alberto Sergio y otros actores y cantantes de la época. Actualmente, los cursos son comunicados por egresados del mismo instituto, así como del INBA y actores y directores experimentados en su profesión pero no en la docencia.

El plan de estudios actual es lineal. La duración de la carrera es de tres años. La selección del contenido y la estructuración del mismo son a voluntad del director,

Los requisitos que debe cubrir un aspirante a cursar sus estudios en este instituto son: estudios mínimos de secundaria o de cualquier carrera corta después de la primaria o estar estu-

diando la secundaria o estar estudiando una carrera corta, y si no se cumpliera alguno de éstos hablar directamente con el director o con la subdirectora para que, cualquiera de ellos, autorice el ingreso. También es necesario presentar un comprobante de buena salud, expedido por cualquier autoridad o institución médica. Presentar copia certificada del acta de nacimiento y presentar un examen de admisión por el cual se cobra. Este examen de admisión es para determinar si el aspirante posee "talento", pero no existen criterios unificados para ello. Todo depende del jurado que le toque hacer exámenes ese día.

No tienen cartas descriptivas por asignatura, sólo unas listas de conceptos, en el mejor de los casos. Aunque algunos profesores tienen su programa de estudios "en la cabeza" (Mejía, 1984), es decir, que no necesitan escribirlo porque ya saben lo que hay que enseñar. Debido a esto, los maestros de una misma asignatura del mismo grado enseñan cosas diferentes. Ha llegado a suceder que a un grupo de alumnos de primer año en actuación, les dicen que determinada técnica o autor la verán en los cursos superiores y al llegar a éstos, los maestros les dicen que eso lo debieron haber visto en primero.

Este instituto es actualmente denominado de cine, teatro, radio y televisión, pero en lo único que "medio" salen capacitados es en teatro, porque no tienen los aparatos especiales que se requieren, por ejemplo: apuntadores electrónicos, salas de proyección, etcétera.

Las únicas evaluaciones que se llevan a cabo son para los alumnos, con los problemas arriba mencionados. Al egresar, se entrega a los alumnos un diploma que acredita haber cursado la carrera en esa escuela. El diploma va firmado por las autoridades de la Asociación Nacional de Actores, lo cual garantiza el ingreso al Sindicato con una categoría especial.

Por último, debe mencionarse que no cualquiera tiene acceso a este instituto por el alto costo de las colegiaturas.

CURSOS DEL IMSS.

En 1960, el Instituto Mexicano del Seguro Social, a iniciativa de su director general, don Benito Coquet, resolvió incluir las actividades teatrales dentro de las educativas, artísticas y sociales que realizaba normalmente dicho instituto en beneficio de los asegurados y sus familias.

Fue entonces concebido y puesto en marcha un programa de grandes proporciones, que implicaba en primer término la construcción de nuevos teatros, proyectados y equipados conforme a las necesidades de la moderna producción teatral (Gorostiza, 1963).

Los cursos de actuación se han ofrecido junto con los de cocina, danza, tejido, etc., para toda la población no necesariamente asegurada, pero pertenecen más al ámbito de cómo usar el tiempo libre que a una educación formal.

Los objetivos del curso de arte dramático que ofrece la

Jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales del Instituto Mexicano del Seguro Social, dentro de su programa de bienestar familiar para la recreación artística y cultural son los siguientes:

"Orientar el aprovechamiento del tiempo libre del individuo, la familia y la comunidad hacia el logro de mejores niveles de vida mediante la práctica de una actividad creadora... Motivar y desarrollar las aptitudes artísticas de los socioalumnos y propiciar el desenvolvimiento de la personalidad, el equilibrio físico y mental y las relaciones humanas, para el logro de una convivencia social positiva," (Moreno, 1978).

Estos programas han sido preparados con base en métodos formales de investigación y con el auxilio de personal especializado; para su aplicación y desarrollo se determinaron objetivos, se jerarquizaron necesidades y se crearon sistemas de evaluación que, en el caso particular de sus unidades operativas, les permitirán apreciar los niveles de efectividad de cada programa didáctico. Y, para el logro de estas metas cuentan con la colaboración y el entusiasmo de todo el personal de los Centros de Seguridad Social, asimismo de las personas que difunden en forma libre los cursos en toda la población de la República, respetando las diferencias regionales y atendiendo a las necesidades específicas, razón por la cual los nuevos programas han sido estructurados modularmente para, según Moreno (1978), permitir una mayor flexibilidad en su enseñanza.

LICENCIATURA EN LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO,

Don Fernando Wagner, quien como hemos dicho, desde 1935 estuvo enseñando arte dramático en la Universidad Nacional Autónoma de México, logró en 1962 que se creara la carrera, independiente ya de Letras Hispánicas, Es así que, junto con Enrique Ruelas y Rodolfo Usigli conforman el plan de estudios para la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Y cuya finalidad era entonces la formación de profesores para la enseñanza de la actuación.

Hacia 1978 se propone un nuevo plan de estudios para la carrera. En 1982 es aprobado por el Consejo Universitario. Finalmente, el 20 de septiembre de 1985 comienzan los cursos con el nuevo plan elaborado por el Consejo Técnico de la Coordinación de Literatura Dramática y Teatro, el cual está conformado por un tronco común los primeros cuatro semestres, seguido por tres especialidades o áreas: dirección, actuación y dramaturgia.

Al comienzo de la carrera, los profesores eran puros licenciados en letras. Actualmente, tienen un 85 por ciento de personas capacitadas en forma exprofesa para la enseñanza del arte dramático, mismas que estudiaron la carrera allí en la UNAM y ahora se han incorporado al sistema educativo que los produjo.

Los profesores utilizan cartas descriptivas en sus cursos, las cuales son elaboradas por el Departamento de Apoyo Escolar de la Facultad de Filosofía y Letras, en lo que se refiere al aspecto

técnico y por los mismos profesores en lo que se refiere al contenido temático y las actividades.

Las únicas evaluaciones son con el alumno, ya que aunque quisieran hacer un seguimiento de egresados no cuentan con los recursos suficientes, económicos y humanos (Reyna C., 1986).

El Profr. Miguel Angel Reyna, secretario académico de la Coordinación de Literatura Dramática y Teatro, manifestó que el propósito general de la carrera es "propiciar la creación de profesionistas en el arte y que éstos produzcan un arte sin comercialismo, ni corrupción, y sin estrellismos". También mencionó que hay grandes diferencias entre enseñar ciencia y enseñar arte, entre las cuales se encuentran "la apreciación subjetiva" y "los parámetros para comprobar".

Por último, vale la pena comunicar que ni al fundar la carrera, ni actualmente que se cambió el plan de estudios se llevó a cabo una investigación del mercado potencial de trabajo.

CENTRO UNIVERSITARIO DE TEATRO.

De 1962 a 1972 funcionó como Centro de Difusión Teatral. Pero, en 1973, cambia de nombre y de función, convirtiéndose ya en el Centro Universitario de Teatro, Escuela que surge como una alternativa para la formación de actores. Totalmente práctica, sin desvincularse de la teoría.

El plan de estudios del CUT lo elaboraron Luis de Tavira, Julio Castillo, Juan José Arreola y Héctor Mendoza, conocidos

directores e investigadores teatrales que a través de sus experimentaciones escénicas le dieron actualidad, vigencia y renovación al teatro mexicano. El plan de estudios vigente ha sido elaborado por la Secretaría Académica, el Colegio de Profesores y el director.

El perfil de los maestros del CUT sigue siendo el mismo: directores y actores, bailarines, acróbatas, poetas y músicos. Todos ellos de reconocido prestigio dentro de su profesión, pero sin haber estudiado para la enseñanza del arte dramático, "porque no hay en el país escuela alguna donde preparen profesores para el arte dramático" (Caballero, 1986).

Uno de los requisitos para ingresar a esta escuela es el bachillerato, aunque los estudios no tengan validez oficial alguna, ni a nivel técnico ni al de licenciatura. De cualquier forma, se les entrega a los egresados un comprobante que acredita el haber estudiado en esa escuela.

Otro requisito, es el examen de admisión, mediante el cual a criterio, subjetivo, de un jurado se determina quién tiene o no "talento". Para esto, no existen criterios estables, fijos, ni precisos.

El único tipo de evaluación es el que lleva a cabo el profesor con base en los resultados de los alumnos. No hay exámenes escritos, sólo se cuenta con la observación del maestro. Y algo

curioso, si alguien llega a reprobado un año, sea el primero, el segundo o el tercero, no se le da oportunidad de volverlo a cursar sino que se le expulsa de la institución. Y ya ha habido varios casos en los que han quedado, algunos alumnos, fuera de esa comunidad educacional.

Cabe aclarar que el plan de estudios no es dado a conocer al Consejo Universitario, ergo, éste no lo ha aprobado.

El director del Centro Universitario de Teatro de la UNAM, José Caballero, cree debe seguirse un procedimiento especial para la enseñanza del arte "pues en ésta influyen los pensamientos y las emociones del artista".

El CUT pretende "formar actores con un alto nivel de preparación física y mental, conscientes de la función social de su trabajo artístico y del respeto para el público (sic), asimismo que sean creativos y críticos" (Caballero, 1986).

CENTROS DE EDUCACION ARTISTICA (CEDART).

Por decreto presidencial, durante el gobierno de Luis Echeverría, se instituyeron los Centros de Educación Artística. En 1976, los CEDART's Narvarte, Churubusco y Chapultepec respondieron a las necesidades detectadas de una población que se debatía en la disyuntiva de educación artística o científica, es decir, escuela de arte o educación secundaria.

En estos centros, junto a la educación científica, correspondiente al nivel medio, se le dio igual importancia a la preparación artística. Podría objetarse que en la mayoría, quizá en todas las escuelas del país, se llevan a cabo entrenamientos artísticos. Pero éstos no son constantes durante el período escolar, sólo en festivales de fin de cursos, día de las madres o día del maestro. En cambio, en los CEDART's tiene igual peso o importancia la música que la biología, el teatro que las matemáticas.

Debido al éxito de la secundaria de arte y con base en las necesidades de los egresados de ésta se continuó con el bachillerato artístico. En los mismos planteles de las secundarias CEDART se anexaron los bachilleratos, creciendo también en la República Mexicana, por lo que ahora los tenemos en Colima, Chihuahua, Guadalajara, Hermosillo, Mérida, Monterrey, Morelia, Oaxaca y Querétaro ..

En un principio, lo que se pretendía era producir instructores de arte y actualmente se forman bachilleres en el área de humanidades con un claro énfasis hacia el arte,

La secundaria y el bachillerato de arte incluyen el plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública, más un grupo de materias artísticas complementarias.

Tanto la secundaria como el bachillerato tienen una duración de tres años cada uno. Los últimos dos semestres de la preparatoria el alumno elige una de las cuatro áreas de especialización:

danza, artes plásticas, música o teatro..

El profesorado de las áreas artísticas está integrado en un 85 por ciento de profesionales egresados de escuelas del INBA, un diez por ciento de egresados del mismo bachillerato de arte y un cinco por ciento de egresados de escuelas artísticas particulares.

En el bachillerato utilizan cartas descriptivas que son elaboradas por la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del INBA, mismas que son revisadas anualmente. Utilizan cuestionarios para conocer las opiniones de los alumnos con respecto a los cursos y al profesorado. También interrogan a los profesores utilizando el mismo medio. Además, los profesores se reúnen para comentar y discutir sus experiencias durante el curso y analizar los índices de aprobación y reprobación.

Jesús Taylor, subdirector del CEDART Diego Rivera, cree que una de las diferencias entre la enseñanza del arte y la ciencia es la libertad que deben tener los estudiantes de arte para crear, mientras que los de ciencia no deben salirse de los cánones establecidos.

Lo que se pretende con este tipo de escuelas es "ofrecer simultáneamente la preparación básica necesaria en las esferas académicas tradicionales, secundaria y/o bachillerato así como la formación artística en las áreas de música, danza, artes plásticas y teatro, capacitando al estudiante para ingresar al nivel superior en áreas académicas o continuar estudios profesionales en un área

artística" (Educación artística, instructivo de primer ingreso 1985-1986, INBA-SEP).

OTRAS ESCUELAS DE ACTUACION.

Debido tal vez al éxito económico de las escuelas particulares, o llevados por un afán de difundir el conocimiento y la experiencia personal dentro de su profesión, varios actores y directores, incluso autores teatrales, fundaron centros y talleres de enseñanza escénica. Muchos fracasaron en su intento, otros han logrado lo que se proponían. Lo que es innegable es un auge en este tipo de escuelas, de 1970 a la fecha.

Entre los primeros talleres de actuación está el de Dimitrio Sarrás. Data de mucho antes de los años setentas. Por ese estudio desfilaron muchos de los actores que hoy vemos en el escenario, en la pantalla de televisión o en el cine. La técnica que este extraordinario director teatral utilizaba esa la estaniáslavskiana. Aunque Sarrás desapareció hace algunos años, su taller continúa enseñando actores, bajo la supervisión de una talentosa actriz, Adriana Roel.

Héctor Azar, tiene su centro de enseñanza dramática en Coyoacán. Ha estado investigando desde 1954 hasta la fecha, por lo que ahora ofrece en su escuela una teoría que él denomina CADAC, como un nuevo método de enseñanza artística. Su escuela lleva el nombre de la teoría que él ha propuesto. Por cierto, que a Azar se

debe la creación del Centro de Teatro Infantil y el Teatro Trashumante del INBA, ambos fundados en 1965.

Durante los primeros años de la década de los 70's, estalla un conflicto entre los actores que lleva a un desmembramiento de la Asociación Nacional de Actores. Un grupo de agremiados a ese sindicato renuncian a él por considerarlo en desacuerdo con su ideología y forman el SAI, Sindicato de Actores Independientes. Debido a esto, la mayoría de los profesores del Instituto "Andrés Soler", tienen que abandonarlo. Por esas fechas, era director Luis Gimeno y subdirector Miguel Córcega. Estos dos actores unidos a otros disidentes instituyen la Compañía Nacional de Teatro, en 1972. Obviamente, la mayoría de los elementos de esa compañía debían pertenecer al SAI, por lo que los egresados de la escuela de la ANDA, el Instituto "Andrés Soler", no tuvieron cabida allí.

Por ese entonces, Miguel Córcega abre las puertas de su "Arte Escénico". Escuela esta, orientada a preparar a los jóvenes aficionados al arte dramático.

Otro actor inaugura también su escuela, por el rumbo de la colonia Condesa. Allí junto instala un teatrillo para que sus alumnos practiquen lo aprendido. Este actor se llama Sergio Bustamante.

Los dramaturgos también le entran a la enseñanza del drama. Así forman sus talleres, Antonio González Caballero y Hugo

Argüelles. El primero de éstos, con una nueva técnica teatral innovadora y totalmente mexicana, Misma que no ha sido difundida por la desconfianza que tenemos hacia la producción nacional.

Televisa, al darse cuenta que es muy difícil encontrar actores capacitados para trabajar satisfactoriamente en la televisión, decide fundar su propio Instituto de Capacitación. Luego, un grupo de funcionarios de la misma Televisa, abren otra escuela de formación escénica en la colonia Roma.

María Montejo, Emilia Carranza y Silvia Derbez, actrices todas, deciden probar suerte e instalan, cada una, su propia escuela de arte teatral.

Actualmente, existen también institutos que se dedican a la formación de modelos y bailarines, y que tienen en su curriculum materias de actuación, tales como el Instituto Milton Ghio.

Todo lo anterior, sin contar las clases particulares que imparten Beatriz Sheridan, Héctor Mendoza, José Luis Ibáñez, etc. Asimismo, otro actor, Manolo Fábregas dirige una escuela de actuación y modelaje.

Es necesario decir que cada una de estas escuelas y talleres enseñan como quieren, lo que quieren y como no hay una reglamentación al respecto, cobran también lo que quieren.

Por último, cabe mencionar que el ISSSTE y el DDF imparten clases de arte dramático.

De acuerdo con lo anterior, la educación del arte dramático en nuestro país podría ser clasificada como formal y no formal, oficial o pública y particular o privada. Presentada ésta en una forma más gráfica y esquemática utilizaríamos una matriz de dos por dos, verbigracia:

	FORMAL	NO FORMAL
OFICIAL		
PRIVADA		

Dentro de la clasificación Oficial-Formal quedarían la Escuela de Arte Teatral del INBA, la licenciatura de Arte Dramático y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, los CEDART .

La Privada-Formal se ejemplificaría con el Insituto "Andrés Soler" de la Asociación Nacional de Actores, la escuela "Arte Escénico" del actor Miguel Córcega, el Centro de Arte y Teatro de la actriz Emilia Carranza, el CADAC del maestro Héctor Azar, la escuela de la actriz Silvia Derbez, etc,

Para la Oficial-No formal, tendríamos al CUT (Centro Universitario de Teatro) de la UNAM, los cursos del IMSS, del ISSSTE y del DDF.

En la Privada-No Formal se involucrarían los cursos aislados que se dan en algunos talleres, en escuelas con otros objetivos, tales como el Instituto Milton Ghio que imparte cursos de actuación pero está totalmente orientado hacia la danza.

COMENTARIO CAPITULAR.

Considerando todo lo hasta aquí dicho, es menester reflexionar sobre algunos de los puntos contradictorios que emergen de las propuestas de cada una de las escuelas revisadas, a saber:

--La creación de una licenciatura en literatura dramática y teatro, obedeció a la necesidad manifestada entonces de formar profesores para la enseñanza de la actuación, Asimismo, la licenciatura en arte dramático del INBA, se propone fomentar el desarrollo y actualización permanente de actores, con miras a dedicarse a la docencia. Por ello, resulta discordante que algunos de los directivos entrevistados afirmen que no existe en el país escuela alguna donde se preparen profesores para el arte dramático.

--En lo que respecta al funcionamiento curricular de este tipo de escuelas, se percibe el descuido de la Secretaría de Educación Pública en cuanto a la aprobación de planes y programas de estudio, así como a la supervisión de las mismas, por lo que impera el caos y la improvisación,

--En su mayoría, las personas dedicadas a la docencia del arte dramático no fueron formadas para ello, Por eso, aunque haya muy buenos planes y programas, existe un desfase entre los que planifican las acciones y los que ejecutan la tarea,

--Aunque muchos directores expresaron que hay diferencias entre la enseñanza del arte y la ciencia, no han implementado programas de formación docente que contemplen esos cambios metodológicos, por lo que se sigue utilizando el mismo procedimiento que en la enseñanza de la ciencia,

En ese sentido, es que se hace necesaria la elaboración de paquetes didácticos para la enseñanza de la actuación que ayuden, de alguna manera, a la superación de las problemáticas detectadas. Por esto es que se ha considerado conveniente la investigación documental sobre la educación artística, misma que en el siguiente capítulo se presenta,

CAPITULO II. LA EDUCACION ARTISTICA.

Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje. Esto, quizá, resulte obvio; pero, las consecuencias no se han tenido en cuenta en nuestro medio educacional. Cada vez más, el hombre se ha ido convirtiendo en un constructor pasivo de su cultura,, antes que en un constructor activo de ella. Pareciera que, a medida que transcurre el tiempo, se confiara menos en el contacto real con el ambiente, a través de los sentidos.
2, 45, 59

No obstante el hecho de que aprendemos sólo a través de los sentidos, la escuela ha hecho muy poco para educarlos. Aunque se incluyen ciertas actividades que implican manipulación y movimiento, la mayoría se enseñan con el carácter de fines en sí mismas. Pareciera ser que el propósito fuera el de desarrollar algunas habilidades especiales, en forma tal que se pueda comprobar que se han enseñado, y no intentar utilizarlas como medios de expresión.
59

"La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa". (Lowenfeld y Brittain, 1972).

El cultivo y el desarrollo de nuestros sentidos es una parte importante de la experiencia artística. Normalmente, en las experiencias artísticas se asigna mayor importancia a la observación visual, pero debe reconocerse la importancia en el desarrollo perceptivo de las sensaciones táctiles, auditivas, el campo de la percepción espacial, las experiencias kinestésicas, etc. 2, 22, 45, 59

El proceso artístico en sí proporciona un medio para el desarrollo social. El desarrollo social puede apreciarse fácilmente en sus esfuerzos creadores, en el reflejo del grado de identificación que el artista tiene con sus propias experiencias y con las de otros. Las artes también pueden contribuir, mediante trabajos de conjunto o de equipo, a una mayor comprensión de la contribución individual a un proyecto amplio. Así mismo el proceso artístico proporciona un medio para el desarrollo emocional o afectivo, intelectual, físico, estético, perceptivo y creador (Lowenfeld y Brittain, 1972).

ETAPAS DE DESARROLLO EN EL ARTE.

Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain, en su libro "Desarrollo de la capacidad creadora", mencionan una serie de características en las etapas de desarrollo en el arte, las cuales resumo a continuación.

1. Comienzos de la autoexpresión: de 2 a 4 años. Durante

esta etapa, el niño reflejará en su trabajo creador su desarrollo intelectual y emocional. Desde el punto de vista creador, será independiente de influencias perturbadoras.

El niño pequeño explorará libremente su ambiente a través de toda -na variedad de sensaciones. Este periodo de la vida es sumamente importante para el desarrollo de actitudes respecto del propio yo y para el convencimiento de que el mundo es un lugar interesante y atractivo. La maestra de guardería está en una situación inmejorable para proporcionar al niño la oportunidad de que se desarrolle por medio de sus experiencias artísticas, para ayudarlo a lograr el sentimiento de confianza y la sensibilidad imprescindible para la autoexpresión, y para ofrecerle toda una variedad de materiales y el ambiente adecuado para las actividades creadoras.

2. Primeros intentos de representación: de 7 a 9 años.

El arte de los niños en la etapa de las primeras representaciones se puede considerar como un reflejo directo del niño mismo. Las motivaciones artísticas para esta edad particular se concentran alrededor de las propias experiencias del niño --ya sea con respecto a su yo físico o a su fantasía-- o de las experiencias ajenas que de alguna forma se le han transmitido. Por medio del desarrollo creador se logran características de flexibilidad, pensamiento imaginativo, originalidad y fluidez de pensamiento; y también, mediante el desarrollo afectivo, se alcanza la capacidad de enfrentar situaciones nuevas, de expresar tanto sentimientos agra-

dables como desagradables. También, aunque en menor grado por supuesto, a esta edad el arte favorece el desarrollo en los terrenos intelectual, social y estético.

Hay que tener en cuenta que, no vamos a influir positivamente sobre el comportamiento de un niño porque lo proveamos de modelos o técnicas conducentes a lograr un producto final "más bonito". El cambio en el producto mismo se debe producir a través de la evolución del pensamiento, los sentimientos y la percepción del niño. Este, pues, debe tener todas las experiencias de la vida por sí mismo, como entidad, como individuo que puede, debe y va a pensar por cuenta propia.

3. Obtención de un esquema: de 2 a 9 años. Se llama esquema a la noción a la que ha llegado un niño respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie.

Aunque no existe un momento predestinado para la formación de un esquema, la mayoría de los niños llegan a esta etapa alrededor de los 7 años. El esquema puede estar determinado por la forma en que un niño ve algo, el significado afectivo que él le adjudica, sus experiencias kinestésicas, la impresión táctil del objeto, o la manera en que éste funciona o se comporta. El esquema se refiere tanto al espacio y a las personas, como a los objetos.

Es esencial que a un niño se lo anime constantemente

para que explore e investigue nuevos caminos y métodos. Si ponemos un énfasis positivo en las diferencias y elogiamos la no conformidad y la experimentación favoreceremos el pensamiento creador. El niño que se aferra a los estereotipos, o repite muy a menudo un determinado esquema, o está constantemente pidiendo sugerencias es el que más necesita la atención y la guía especial del maestro para tratar de fortalecer la confianza en su propia expresión y para proporcionarle experiencias positivas en su autoexpresión. Desarrollar una imagen positiva de sí mismo, alentar la confianza en los propios medios de expresión, y proveer la oportunidad para que se origine un pensamiento divergente constructivo, deben ser los propósitos básicos de un programa de educación artística.

4. Comienzo del realismo. La edad de la pandilla de 9 a 12 años. Una de las grandes necesidades de los niños durante este periodo es encontrarse a sí mismos, descubrir su propio poder y desarrollar sus propias relaciones dentro del grupo. Después viene la necesidad de descubrir su propia relación sincera con el ambiente y con los objetos y materiales que forman ese ambiente. No hay atajos en el camino que lleva al desarrollo de la capacidad perceptiva o creadora. En esta edad se observa un creciente desarrollo de la independencia social respecto de la dominación de los adultos, un aprendizaje de las estructuras sociales en forma muy personal. Estos importantes sentimientos de un despertar de la independencia social suelen estar en conflicto directo con los deseos de los padres u otros adultos, que no quieren abandonar la

supervisión y la guía de los niños.

Aunque la amplitud de diferencias individuales pueda ser muy extensa, el producto final obtenido debe considerarse solamente como una indicación del desarrollo individual. Los patrones para los valores nunca deben provenir del maestro, ni las influencias del grupo deberían ser tan fuertes como para dictar un tipo especial de producto final. El desarrollo influye sobre el producto artístico y también afecta la conciencia estética del niño, y cualquier patrón que venga de fuera resulta falso para la criatura. Podemos proveerlos de los elementos imprescindibles para su desarrollo artístico, pero no podemos realizar el desarrollo en lugar de ellos.

5. La edad del razonamiento. La etapa seudonaturalista: de 12 a 14 años. Esta etapa del desarrollo marca el fin del arte como actividad espontánea, y señala el comienzo de un periodo de razonamiento en el que el niño se hace cada vez más crítico de sus propias producciones.

Aquí es cuando se producen cambios muy rápidos. Las chicas descubren el papel o rol femenino y tratan desesperadamente ser bonitas y atractivas. La voz de los muchachos comienza a cambiar y la mayoría de ellos trata de ser muy masculinos. Los jóvenes adolescentes no sólo necesitan ser queridos por sus iguales, sino que también desean y necesitan el respeto y la atención de los adultos.

El desarrollo de una actitud crítica los ha hecho conscientes del mundo que los rodea, a menudo dolorosamente conscientes. El joven se hace mucho más crítico de su propio trabajo; la presión ejercida sobre él para que se adapte a las apuras de conducta de los adultos, puede influir para que se sofoque su inclinación creadora. El profesor de arte desempeña un papel insustituible en el desarrollo de la individualidad en la expresión, brindando la oportunidad de indagar en terrenos de interés y demostrando que los pensamientos e ideas de los jóvenes de esta edad son bien recibidos. La clase de arte debe contar con una atmósfera emocionalmente libre y flexible, y ofrecer la ocasión para una actitud experimental y de apoyo. Es importante subrayar que cualquier trabajo realizado por un joven debe ser aceptado sin ningún criterio de evaluación. Es decir, tanto el joven que produzca de acuerdo con el gusto estético del profesor como el que no lo haga así deben tratarse con igual respeto. Esto no significa, de ningún modo, que deba prevalecer una política de desentenderse de lo que suceda.

Estimular al joven para que piense, que encare un problema que tiene sentido para él y que llegue a la profundidad de la expresión, son cosas mucho más importantes que hacer algo "bonito".

6. Periodo de la decisión. El arte de los adolescentes en la enseñanza pre-universitaria: de 14 a 17 años. Ahora, el arte se ha convertido en el producto de un esfuerzo consciente. Para el estudiante de los últimos cursos de la escuela secundaria y los

primeros de la preparatoria, el arte ha pasado a ser algo que puede hacer o dejar por completo. Para la mayoría de los adolescentes, el arte ya no forma parte de su vida. Por lo menos en un nivel consciente, la mayoría de los jóvenes de 16 o 17 años no siente que el arte sea algo esencial para sus necesidades.

Existe la posibilidad de que se llegue a considerar que el arte no es una parte importante de la enseñanza; la sociedad parece haber acordado a los cursos de arte un lugar menor en el programa oficial de estudios. La razón de todo esto puede ser justificada; muy frecuentemente, el programa de arte está planeado sobre la base de aquellos alumnos que van a seguir una carrera artística, y con un cierto reconocimiento hacia los que son supuestamente talentosos.

El joven de 15 a 17 años es autocrítico, introspectivo, idealista, y tiene una creciente preocupación por sus relaciones con la sociedad. No hay dos adolescentes que sean iguales, pero todos ellos tienen intereses comunes. Algunos estudiantes de secundaria y preparatoria no tienen oportunidad de seguir cursos de arte. Y, los cursos de arte que se suelen dar son, a menudo, inapropiados para los jóvenes que asisten a ellos. El arte debe brindar a este tipo de alumnos la oportunidad para que exprese sus sentimientos y emociones y sienta que su arte es importante para él mismo y para los demás. Además, es necesario tomar en cuenta, en la planificación de la enseñanza del arte, aspectos relacionados

con la creatividad, la conciencia estética, la influencia de la cultura en el arte, el contenido, las actividades, el tipo de docentes, el mercado de trabajo, etc.

LA CREATIVIDAD.

Existen varias propuestas para la explicación de la creatividad. Diversidad de explicaciones científicas proponen orígenes reaccionales, interaccionales y transaccionales (Vessels, 1982).

La explicación conductista presentada por Skinner (1972), es una reiteración de la bien conocida proposición de que toda conducta, incluyendo la respuesta totalmente nueva, está determinada por un reforzamiento anterior "aunque tal vez más compleja en su oportunidad en el caso de la conducta nueva".⁸² Creen innecesario indagar sobre si hay operaciones mentales, estados de excitación y factores medioambientales que participen y produzcan un proceso creativo.

En contraste con la aproximación conductual, las explicaciones psicoanalítica y cognitiva dan énfasis a la influencia medioambiental. Al igual que Skinner, asumen la apertura o disposición del individuo a la información no familiar. Pero, además, se requiere una regresión al material inconsciente o, alternativamente, un desarrollo latente para alcanzar una síntesis creativa. Parte del paradigma psicoanalítico, son los conceptos de energía

neutralizada y no neutralizada, las cuales sugieren una síntesis creativa motivada, intrínsecamente, primero a través de una reducción de la tensión, asociada con la regresión, y luego, seguida por un incremento de actividad psíquica. Los conceptos teóricos centrales de estas dos corrientes psicológicas, pertinentes a las operaciones intrapsíquicas o cognitivas involucradas en la síntesis creativa, vendrían a ser la regresión controlada del yo y la integración jerárquica. 75, 82

La aproximación humanística psico-social presentada por Maslow (1968) y Rogers (1954) hace gran énfasis en lo interpersonal y la satisfacción de necesidades básicas como facilitadores necesarios del funcionamiento creativo. 11,51,75,82

El modelo ambiente-organización, desarrollado por Nelson (1974), provee un análisis más detallado del soporte medioambiental como base del individuo (grupos, individuos, estructura, tecnología); como en la perspectiva humanística, se asume una relación positiva entre el clima-organización y el crecimiento personal (incluyendo el funcionamiento creativo) sin una consideración cuidadosa de la psicología del hombre y sin un modelo acabado del acto creativo. 51,82

Torrance (1965), ve a la creatividad como un proceso que ocurre naturalmente dentro de un medio ambiente facilitador. Sugiere que la comprobación de una hipótesis y la comunicación de resultados (estado final en su proceso creativo), son motivadas por la tensión que causa un problema que no ha sido resuelto en

sus formas habituales. Stein (1974), propone un modelo muy parecido al de Torrance, que consta de tres etapas: formación de hipótesis, comprobación y comunicación. Esta última involucraría la evaluación y aceptación de la innovación.

Wilkinson (1974) planeó varias correlaciones interconectadas en un esfuerzo para formular un modelo sistémico de la personalidad que podría explicar y tomar en cuenta la predicción de conducta creativa e inusual. Se refiere a este modelo como "una caja negra" con insumos y productos: las variables de insumo serían el fundamento individual y la variedad en el medio externo; las variables de producto vendrían a ser flexibles y fluídas en la "recodificación" de la información acumulada. El problema es que no ofrece un modelo del acto creativo (recodificación), presenta un concepto limitado del medio ambiente exterior (variedad y soporte interpersonal) y no planifica una serie de codificaciones relacionadas a través de su sistema abierto. 11,82

Hay, entre todas las explicaciones, una definición psicobiológica, con bases empíricas, que podría proveernos de una explicación más completa sobre por qué una persona llega a estar dispuesta a lo novedoso, a la información sin orden, y qué motiva la resolución. Berlyne (1971) ha realizado un estudio de este tipo en relación a la experiencia estética. Los hallazgos de Berlyne indican que el placer puede ser experimentado como un incremento en la excitación (la cual ocurre cuando la variedad, comple-

alidad, conflicto, novedad, inconsistencia, desorientación, etc., es encontrada) o un decremento de excitación (la cual ocurre cuando la unidad, orden, resolución, etc., se realiza). Asimismo, el displacer está asociado con una baja extrema o un alza extrema del nivel de excitación. 82

Se define a la excitación como un nivel de activación, reflejado en algunos cambios medibles psicobiológicamente, tales como: movimiento corporal, actividad eléctrica en el cerebro, incremento o bloqueo en la capacidad de los patrones sensoriales y cambios autónomos como latidos del corazón, resistencia de la piel, presión sanguínea y dilatación pupilar.

El grado o nivel de excitación sería el principal motivador para la satisfacción de una necesidad secundaria: el acto creativo.

Gordon Vessels (1982), propone una descomposición del acto o proceso creativo en seis fases: 1) Apertura; 2) Reconocimiento o aclaración del problema; 3) Exploraciones cognitivas inconsistentes; 4) Penetración imaginativa; 5) Evaluación-elaboración; y, 6) Comunicación. (Ver cuadro en la página siguiente).

Como se ha visto existen muchos intentos explicativos del acto o proceso creativo. Aquí sólo mencionamos algunos de éstos. De cualquier forma, la creatividad es un elemento que debe ser investigado e incluido dentro de la educación, sobre todo en la artística por la estrecha relación existente. Generalmente,

FASES DEL ACTO CRE

	APERTURA	RECONOCIMIENTO DEL PROBLEMA	EXP COG INC
TERMINOS DESCRIPTIVOS	Curiosidad, aventura, indagación, exploración.	Definición del problema, sensibilidad a -- las deficiencias, sensibilidad estética, comprensión, análisis, entendimiento.	Revisión, exdicio, memoria ración.
MOTIVACION	Desde una necesidad básica secundaria -- hacia un incremento de estimulación placentera (recompensa primaria); incentivo positivo; ego -- autónomo parcialmente y energía neutralizada.	Comienzo del -- incremento de excitación para subir hacia el nivel de necesidad primaria.	Realimentación e incremento de excitación -- una necesidad
APOYO MEDIOAMBIENTAL.	Grupos, individuos, estructura y tecnología como elementos del soporte social; apoyo interpersonal y satisfacción de necesidades básicas.		

FASES DEL ACTO CREA

	APERTURA	RECONOCIMIENTO DEL PROBLEMA	EXPLI COGN INCO
OPERACIONES MENTALES		<p>Hipóticamente hay una progresión de la actividad perceptiva hacia las cogniciones en el cerebro.</p>	<p>Memoria; verbal. Estilos de "insiguetón y no de técnicas, nes espontáneas inconsistentes de somnolando con metanalogías, y tante en el o. visión del ma</p>

los actores, los profesores de teatro, los dramaturgos y los investigadores teatrales mencionan a la creatividad como algo indispensable en la producción dramática, pero muy pocos de ellos se han avocado al estudio de este proceso o acto creativo.

LA CONCIENCIA ESTETICA.

Otro factor a tomar en cuenta en la planificación de la educación artística es el que se refiere a la conciencia estética. Hablar de ésta o, empresa muy difícil, tratar de explicarla, es caer en la subjetividad. Pero no hay por qué temerle a lo subjetivo; es una de las cosas que nos recuerda la diferencia que hay entre el humano y la máquina. La máquina jamás pertenecerá al campo de lo intangible, pero tampoco ella sería si en el humano no existiera lo incorpóreo. Los valores, las normas, la imaginación, los deseos, los sentimientos, etc., pertenecen sólo al hombre y lo hacen ser. Así, es necesario recurrir a lo subjetivo para tratar de explicar una relación dialéctica: materia-pensamiento-imaginación-creación-producción-materia.

La sola creatividad no ayuda en la producción artística. Se requiere de algo más. Por ejemplo: un actor que se le asigna un personaje de una obra de Shakespeare, utiliza la imaginación creadora para producir y aportar algo nuevo en la puesta en escena de esa obra, pero él debe a su vez detenerse cuando algo de lo que se le ocurrió pudiera deformar su personaje, en vez de enriquecerlo; después de todo, el fin último de su creación es comunicar-

lo a un auditorio. A este acto de detección de lo agradable y lo desagradable, lo acertado y lo desacertado, lo acorde y lo desacorde se le ha dado en llamar "conciencia estética".^{41,45,59}

La conciencia estética nos sirve para marcar los límites de la creatividad. En teatro, como en cualquier otra actividad artística hay límites de creación estética. Esto, aunque resulte paradójica, no está peleado con la "libertad" de creación. La conciencia estética es personal, mientras que la libertad de creación es de grupo, comunitaria, social.^{22,41,59}

Las obras de teatro clásicas tienen un estilo de representación marcado por la época en que fueron producidas. También la escenografía, el vestuario, el maquillaje, la coreografía, deben ser los adecuados. Estos son los límites que no debemos bordear, a menos que haya una justificación estética no caprichosa.^{19,41,59}

EL CONTENIDO EN UN PROGRAMA DE EDUCACION ARTISTICA,

En la mayoría de las escuelas de arte dramático de la República Mexicana, los planes de estudio se diseñan conforme al capricho y conocimiento, o desconocimiento, de la gente que las dirige. Esto lo hacen, por lo general, sin atender a una organización en cuanto al contenido se refiere. Pues, se cree, sin duda erróneamente, que el clarificar la información artística en temas y subtemas sería coartar la flexibilidad y libertad que debiera

predominar en la enseñanza del arte. Antes que nada, debe pensarse en los beneficios que se obtendrían teniendo organizado el conocimiento, para una mejor difusión de él. Debe aclararse que la información se descompone en rubros y subrubros sólo con fines de planeación, pero durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los elementos "sólo tienen sentido y valor dentro de su conexión y en su interrelación recíproca" (Castañeda, 1978).

Existe una clasificación que cubre, dentro de sus cinco categorías, todos los contenidos capaces de ser expuestos en la educación artística. Dicha clasificación es la que presenta Margarita Castañeda (1978) en el mecanograma "El diseño de programas en la educación artística", que a continuación resumo.

1. Medios herramientas y técnicas. Se refiere al tipo de materiales, herramientas e instrumentos que son necesarios para la producción de una obra artística. Asimismo, el tipo de técnicas o procesos de elaboración que sean necesarios. Como ejemplos estarían: maquillajes, vestuarios; máscaras, tintas de aceite, crayones, arcilla, papel pautado, bronce, micrófonos, tijeras, proyectores, técnicas coreográficas, modelar con arcilla, etc.

2. Estructura. Proporciona una guía de análisis para las relaciones estructurales internas entre los elementos de la obra. E incluye la identificación de los elementos formales (cualidades sensoriales de color, ritmo, movimientos, gestos,

espacio, forma, etc.), y la interrelación de los elementos o composición.

3. Asunto. Tema, ideas o mensaje de la obra. Abarca tanto a los objetos o eventos de la realidad como a los símbolos y alegorías.

4. Contexto cultural. Factores socioculturales que incurren en la obra artística. Así, es importante conocer la vida del autor, la fecha en que se hizo la obra, el periodo al que corresponde el estilo y la clasificación. Son necesarias también las condiciones sociales en que se produjo y la motivación ideológica subyacente.

5. Teorías y criterios. Se refiere a las corrientes, tendencias y puntos de vista sobre la estética y el arte.

EL EDUCADOR ARTISTICO.

El sistema educativo mexicano ha descuidado la formación de profesores en varias áreas y niveles, entre las que se cuentan los profesores de preparatoria y estudios superiores. Otra área desatendida es la que se refiere a la educación artística. Aquí, el personal dedicado a las tareas docentes es, por lo regular, tomado o seleccionado dentro de los egresados de la propia escuela a la que van a servir, sin considerar ni pedir el cúmulo de conocimientos mínimos y la capacitación que se requiere para desempeñar satisfactoriamente las funciones magisteriales.

Ya lo dijo Gago Huguet (1979), "un buen médico no es necesariamente un buen profesor de medicina, ni un buen ingeniero es, por este puro hecho, un competente profesor de cualquiera de las asignaturas que el estudio de la ingeniería involucra. Un buen profesor, además de los conocimientos y habilidades inherentes a su especialidad profesional, y cualesquiera que sean las materias que profese, debe saber incorporar e integrar sus enseñanzas al gran conjunto de adquisiciones y logros que para los alumnos representa el plan de estudios cursado; debe comunicarse con los alumnos transmitiendo y recibiendo información y mensajes con fluidez, precisión y claridad y, correlativamente, ha de conocer y emplear recursos educativos, tecnológicos y metodológicos acordes con el contexto pedagógico vigente".

A la mayoría de los profesores, una vez desarrollando su labor profesional, se les olvida su experiencia como alumnos y las cosas que detestaron de sus maestros y todas aquellas que les agradaban, para convertirse, orgullosamente, en excelentes exalumnos. Como tales, se comportan y exigen de sus discípulos conductas y desempeños excelentes. En el caso de la educación artística, se olvidan de que es necesario un ambiente agradable para lograr una comunicación y una creación satisfactoria.²²

Decir cómo debiera comportarse un maestro de arte sería caer, quizá, en el dogma y no es recomendable. Si acaso, hay que mencionar los posibles errores y los aciertos de gente con experiencia al respecto, así como algunas recomendaciones.

1. El problema de la educación artística debe poder plantearse respecto a múltiples posibilidades interpretativas, todas ellas igualmente válidas, puesto que cada alumno adquiere y desarrolla su sensibilidad en el estado de receptividad que le es propio. Desde el principio, el respeto y la aceptación de la personalidad del alumno constituirán el emblema de una auténtica educación artística.

2. Todo método se convierte en peligroso cuando pretende ser, en una construcción premeditada, la expresión de unos sentimientos impuestos por el maestro al alumno.

3. El juego es la condición necesaria a toda búsqueda artística. La aceptación de ciertas reglas (como en el terreno deportivo) forma, indudablemente, parte del juego. Rechazar toda disciplina demuestra, por parte de ciertos educadores, un desconocimiento del juego. Todo éxito requiere el previo y atento examen de una situación determinada; ningún comportamiento, ningún resultado interesante resulta fácil ni es adquirido de antemano en una atmósfera de libertad ilimitada. Tampoco debe olvidarse que cualquier arte, si bien es un conocimiento íntimo, es también una aventura, en el sentido de ser un descubrimiento inesperado para alcanzar la armonía.^{22,45,59,82}

4. El educador artístico en vez de especular talentosamente sobre el absurdo o el azar, se debe ceñir, lealmente, al marco de la escuela actuando como informador de técnicas.

5. La técnica se basa en unos medios de expresión en que las reglas y las leyes particulares forman parte integrante del pensamiento conceptual que preside la obra. No hay disyuntiva entre la repelente técnica, por una parte, y la mágica libertad creadora por otra. Sólo en función de un conjunto de realizaciones técnicas podrá el educador o el artista hacernos participar de sus emociones. 11,22,45,51,59,85

6. Debe incrementarse en los profesores (y ellos después en sus alumnos) un juicio de sí mismos, para que ellos puedan aprender a vivir mejor. Esto fomentará más su capacidad para participar en la creación de valores que, a su tiempo, enriquecerán la calidad de sus experiencias. La calidad de experiencia dependerá de los intentos de orden creativo y significado descubiertos y la dirección de éstos a través de su propia participación. Hay que preparar profesores que sean capaces de tener ideas propias, establecer sus propias normas y gobernar su propia conciencia. Hay que enseñarles a ser aprendices creativos, más que enseñarles a distribuir conocimientos. 2,11,22,45,51

Cualquiera que sea la clase de ejercicios emprendidos en la escuela, cualquiera que sea la inevitable elección estética del educador, deben respetar los siguientes principios:²

--El alumno necesita ser dirigido y guiado por un maestro generoso.

--El clima que debe reinar en la enseñanza artística es el de la confianza y la amistad.

--El hecho de crear suscita un intercambio de sentimientos, pero también cierta libertad de gestos y ademanes, tradicionalmente prohibidos en las aulas. Es una atmósfera particular que requiere comprensión por parte del maestro. Naturalmente toda indisciplina significa un ataque a la cohesión del grupo y debe ser sancionada. El alumno culpable debe ser privado del trabajo, sanción que a veces resulta muy eficaz.

--El alumno jamás deberá ser objeto de burla o de humillación por sus torpezas, particularmente por sus faltas de proporción.

--A menudo los resultados importan mucho menos que el desarrollo mismo. La actitud válida es la siguiente: hoy no hemos conseguido buenos resultados, pero hemos emprendido algo apasionante.

--En un ejercicio en el que la concepción y la ejecución deben regirse por aspectos formales, siempre conviene dejar cierta iniciativa a los alumnos.

--La competencia es mal asunto, pero también puede revelarse como excelente. Con el fin de mostrar el carácter relativo de toda nota y ejercitar el sentido crítico de los estudiantes, es aconsejable que, de vez en cuando, pongan las notas a los ejercicios los mismos alumnos. Finalidad: animar toda forma espontánea de opinión, luchar contra la autoridad "anquilosada" del estrado, suscitar una colaboración con el aprendiz, una

postura. El adulto se agota en su posición austera. Debe a veces invitarse al alumno a que le reemplace para cobrar aliento y recuperarse.

El educador debe demostrar que posee un espíritu moderno, es decir, que no debe vivir, trabajar y enseñar con una desgarradora nostalgia por el pasado. No existe una jerarquía estética, sólo obras que responden siempre a nuestra sensibilidad.

--Aunque el educador imponga a veces sus propias ideas, debe tener en cuenta, sobre todo, los sentimientos de sus alumnos.

--El que un educador aprenda mucho estando en contacto con estudiantes, es algo que parecerá muy poco serio a los ojos de otros adultos, pues la seriedad se lleva como un uniforme. Ahora bien, la seriedad sin ternura, sin sentido del humor, sin generosidad, la seriedad sin emociones (y sin tentación) ¿qué esconde? Arbitrariedad, rutina, academicismo.

--Es absolutamente normal, incluso es necesario, que el maestro corrija a sus alumnos; teniendo siempre en cuenta que, el sentimiento expresado siempre es preferible a la ejecución fría y servil.

Por último, si el método consigue que el alumno cobre conciencia de sus propias posibilidades, de lo que puede llegar a ser y de lo que es en aquel momento en su aspiración a mejorar, entonces se podrá afirmar que el método es bueno. Pero todos

sabemos que ningún método puede garantizar de un modo cierto el talento del alumno.

COMENTARIO CAPITULAR.

En este capítulo se tocaron algunos puntos clave de la educación artística, tales como: las etapas del desarrollo en el arte, los sentidos como base del aprendizaje artístico, la creatividad, la conciencia estética, el contenido y el educador artístico. Tópicos que, en general, han sido descuidados durante la planificación y operativización de cursos de actuación.

Precisamente, esta información puede ser considerada como parte del marco conceptual de referencia, del paquete didáctico que aquí se propone. En este sentido, queda explicitado el rescate de algunos elementos que serán retomados más adelante, durante la parte práctica de esta tesis.

CAPITULO III. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ARTE Y LA CIENCIA.

Hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje implica recurrir a variables psicológicas del aprendizaje, elementos didácticos, estrategias instruccionales, independientemente de si se trata del arte o la ciencia. Todos estos términos se utilizan a menudo en la educación, en la política, pero muy pocos se preocupan por investigar a fondo. Cualquiera de nosotros habrá escuchado alguna vez, "no me gusta el método que utiliza la maestra" o "su forma de enseñar no tiene nada de didáctica", o "el tipo de enseñanza ahora es manipulada por la cúpula del sistema educativo, pero han olvidado las variables lógicas, psicológicas y pedagógicas, que son base del fenómeno educativo", etc., y muchas veces hemos estado de acuerdo y otras no tanto, pero hasta allí, nunca tratamos de investigar.

Otro problema más en la educación, descuidado imperdonablemente, es el que se refiere a la educación artística. La mayoría de los estudios que se hacen en nuestro país, en lo que a educación se refiere, tienen que ver con la enseñanza de la ciencia. A la educación estética se le ha arrinconado y olvidado. Por lo mismo, los encargados de comunicarla no saben cómo y utilizan la forma como a ellos les han enseñado es decir, utilizando las técnicas comunes a la enseñanza científica. Pero ¿será

esto válido? ¿Se utilizarán los mismos elementos en la enseñanza de la ciencia que en la del arte?

Los actuales directores de varias escuelas de arte dramático en el Distrito Federal dicen que no, que para la enseñanza del drama se requiere de técnicas especiales, ya que aquí se involucran más los estados emotivos, la libertad, la creatividad, la apreciación subjetiva, la no existencia de parámetros de comprobación, etc. 15,69,76,79

VARIABLES PSICOLOGICAS DEL APRENDIZAJE.

Se llama variables psicológicas del aprendizaje a aquéllas que ejercen un efecto positivo en éste. 1,16,18,25,33,34, 37,44 Y, Margarita Castañeda (1979) en su libro "Los medios de la comunicación y la tecnología educativa", menciona algunas de las variables más importantes, pertenecientes a dos orientaciones psicológicas: la cognoscitivista y la neoconductista. Estos últimos se ocupan de estudiar la conducta observable, como base para comprender el aprendizaje y señalan la importancia de dar lugar a la respuesta en el sujeto, porque ésta modificará su experiencia. Mientras que los cognoscitivistas recalcan la importancia de planificar y estructurar las condiciones del estímulo para facilitar la percepción y el entendimiento. A continuación se presentan las variables cognoscitivistas y neoconductistas del aprendizaje, tal como las menciona esta autora en su libro.

Variables Cognoscitivistas del Aprendizaje

1. Establecimiento de objetivos: las actividades que se realizan con un propósito se aprenden mejor.
2. Aprendizaje significativo: cuando la tarea por aprender puede relacionarse de manera no arbitraria con los conocimientos previos se asegura el aprendizaje.
3. Aprendizaje por configuraciones globales: presentar el contenido a aprender organizado dentro de un contexto, favorece el aprendizaje.
4. Retroalimentación: proporcionar al alumno datos acerca de los aciertos o las fallas de su ejecución permite la corrección de errores e incrementa el aprendizaje.

Variables Neoconductistas del Aprendizaje

1. Reforzamiento: una conducta se aprende cuando va seguida inmediatamente de consecuencias agradables.
2. Participación activa: para que cualquier instrucción sea efectiva, debe acompañarse de alguna forma activa por parte del estudiante.
3. Progresión de la dificultad: dividir el contenido por aprender en etapas fáciles de superar y hacer que el alumno demuestre

el dominio de cada una antes de pasar a la siguiente, permite mayor control del aprendizaje.

4. Generalizaciones y discriminaciones: la aplicación de un conocimiento o habilidad en una gran variedad de situaciones dentro de la clase, favorece la transferencia del aprendizaje en la vida real.

ELEMENTOS BASICOS DEL APRENDIZAJE.

La enseñanza implica aprendizaje teórico y aprendizaje práctico. Es decir, al final de cualquier curso el estudiante debe contar con habilidades y conocimientos. Así se hace necesaria, por cuestiones meramente de procedimiento, la diferenciación sobre el aspecto teórico o práctico que corresponda a un punto dado durante la enseñanza. Es urgente y necesario mencionar que, no es fácil delimitar en forma clara el aprendizaje del concepto, del aprendizaje de un procedimiento.^{17,18,19,25,43,49,50}

Tanto para el aprendizaje de conceptos como para el dominio de procedimientos se requieren de elementos básicos. "Mientras que el aprendizaje de un concepto implica una experiencia de aprendizaje de adquisición, el aprendizaje de procedimientos implica una experiencia de aprendizaje de aplicación... aunque pudiera rebatirse que la 'aplicación', de acuerdo con la taxonomía de Bloom, también se da en el nivel conceptual, aunque en los procedimientos se trata de la aplicación de métodos gene-

rales de acción que siguen un orden ya establecido con respecto a un fin común" (Castañeda, 1982).

Huerta (1984, 1985) y Castañeda (1979, 1982) proponen una serie de elementos básicos para el dominio de un concepto (algoritmo de identificación) y del procedimiento (algoritmo de transformación), mismos que a continuación se detallan.

Enseñanza de Conceptos^{17,18,43,50}

1. Enseñanza del término: etimología, sinonimia, antinomia.
2. Enseñanza de la posición jerárquica o instalación de la red conceptual: concepto supraordinado, concepto coordinado, concepto subordinado.
3. Enseñanza de la extensión pedagógica: ejemplos y seudoejemplos.
4. Enseñanza de la intensión: definición.
5. Enseñanza de las convenciones o lenguaje simbólico: fórmulas, esquemas, unidades de medición, símbolos, etc.

Enseñanza de Procedimientos^{17,18,43,50}

1. Establecimiento de los requisitos: dominio teórico y práctico.
2. Determinación de las situaciones: estímulos o señales, contexto de aplicación, determinación de las restricciones, materiales

o instrumentos, reglas convenidas, excepciones.

3. Descomposición de la secuencia de operaciones: tareas iniciales, intermedias, terminales, en secuencias lineales condicionales y ramificadas.
4. Identificación de rutas alternativas: rutas equivalentes del procedimiento.
5. Localización de rutas erradas: errores por omisión, sustitución o exceso de pasos.

Aparte del aprendizaje de conceptos y principios, Davis, Alexander y Yelon (1983), Gagné (1979) y Gagné y Briggs (1983), han propuesto, otro tipo de aprendizaje importante y necesario de enseñar: la solución de problemas y las habilidades perceptivo-motoras.

Solución de Problemas

Las etapas en la solución de problemas son: 1) Percepción del problema; 2) Formulación del problema; 3) Búsqueda de soluciones; 4) Cambio entre las soluciones y la selección de un método; y, 5) Implementación y evaluación.

Existen tres principios generales para disponer las condiciones para aprender a resolver problemas: 1) Mostrar a los alumnos "formas específicas" de resolver problemas reales; 2) Brindar la práctica en muchos tipos de problemas; y, 3) Modelar la

conducta seguida en la solución de problemas. También existen, por lo menos, tres métodos generales para enseñar a resolver problemas:

1. Método programado. Estos procedimientos tienen las siguientes características: a) el alumno ve indicios que preceden a su desempeño en el contexto adecuado pero a menudo en forma artificial; b) se pide al alumno ejecutar uno, de un conjunto de posibles pasos que constituyen la tarea en su totalidad. Cada paso independiente es lo bastante pequeño para ejecutarse con éxito, no obstante es completo en sí mismo; c) el alumno recibe retroalimentación demostrando las consecuencias del desempeño, con frecuencia, verbalmente; d) después de que el alumno recibe la retroalimentación, se le pide que vuelva a repetir ciertos pasos hasta que tenga éxito; e) se da al alumno un conjunto de indicios para el paso subsecuente, sólo cuando el paso anterior quedó demostrado satisfactoriamente; f) el alumno practica primero las tareas fáciles y después va pasando a las más difíciles.

2. Simulación de problemas. Los procedimientos tienen las características siguientes: a) los alumnos observan las señales y las consecuencias en forma muy similar a los del ambiente real; b) los alumnos son puestos en situaciones complejas; c) los alumnos obtienen retroalimentación a través de canales naturales; d) la fidelidad (duplicación exacta) de la simulación es reducida para evitar peligro o altos costos.

3. Capacitación en el trabajo. Las características son: a) se asignan a los alumnos tareas del trabajo real mientras lo desempeñan; b) se cuenta con un supervisor para evaluar el desempeño del alumno y para proporcionarle la retroalimentación correspondiente.

Las pautas a seguir para la elección del método adecuado son: fidelidad, costo, seguridad e integridad.

Enseñanza-aprendizaje de las
habilidades perceptivo-motoras.

Se define a la habilidad perceptivo-motora como "una serie coordinada de movimientos musculares para llevar a cabo una tarea en forma satisfactoria" (Davis y otros, 1983). Se deben tomar en cuenta algunos aspectos del aprendiz para la enseñanza de este tipo de habilidades, tales como: a) la edad; b) la fuerza y la resistencia; c) el nivel de habilidades inicial; d) si es intrínsecamente compensatoria y mantiene interesado al aprendiz o si rápidamente lo aburre, etc.

En la enseñanza de este tipo de habilidades se diferencian dos tipos generales de principios que deben regir el proceso: la información y las condiciones de la práctica.

1. Información sobre la tarea. Se divide ésta en: antes, durante y después de la práctica.

1.1 Información antes de la práctica. Sus componentes son:

- a) Dar al alumno objetivos precisos y claros;
- b) Comenzar con los criterios que el alumno estará en condiciones de satisfacer y gradualmente elevar los criterios de desempeño satisfactorio.
- c) Dar al alumno un panorama de la tarea mediante una demostración o mediante métodos audiovisuales de la presentación.
- d) Evitar las descripciones verbales prolongadas y la instrucción pasiva antes de permitir al alumno iniciar la práctica.
- e) De ser posible en la primera etapa del aprendizaje brindar alguna forma de orientación breve para minimizar los errores.

1.2 Información durante la práctica. Aquí, es importante ayudar al alumno a descubrir las señales e indicadores críticos, intrínsecos a la tarea que orientarán su conducta. Para ello, el instructor deberá haber descrito y analizado, primeramente, la tarea.

1.3 Información después de la práctica. Los elementos son:

- a) Proporcionar siempre retroalimentación y conocimiento de resultados a individuos y equipos.
- b) Evitar demoras prolongadas antes de proporcionar la retroalimentación o el conocimiento de los resultados.

c) Después de la retroalimentación, dar al alumno la oportunidad de practicar nuevamente tan pronto como sea permisible.

d) Hacer la revisión de la sesión total de práctica. Esto debe aplicarse tanto a los individuos como a los equipos.

e) Mantener el tono de la revisión en forma positiva y apegada a los hechos.

2. Condiciones de la práctica. Debe tomarse en cuenta sobre lo que practicará el alumno y cómo lo hará. Debe decidirse entre:

2.1 Práctica total o práctica parcial. Es urgente tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos. Así como el tipo de información que se practicará.

2.2 Práctica conjunta o práctica espaciada. Como regla general, se puede decir que las sesiones de práctica más frecuentemente interrumpidas por periodos de descanso son probablemente mejores y ciertamente las que menos pueden dañar, pero la evidencia no es abrumadora.^{25,36,37}

2.3 Práctica mental: el pensar en una tarea y ensayarla en nuestra mente puede mejorar el desempeño. Además, presenta ventajas: el aprendiz puede practicar en su tiempo libre, no se requiere equipo especial y no es tan fatigante.

MODELOS PARA LA EDUCACION ARTISTICA.

Tanto las variables de aprendizaje como los elementos básicos antes mencionados han servido para el diseño de programas de educación artística. En lo que ha habido modificaciones es en la selección del contenido, la elaboración de los objetivos, el énfasis en lo afectivo, el tipo de evaluación y el tipo de taxonomía de los objetivos utilizada. 2,17,19,25,31,51,62,78,82

Treffinger (1980) presentó un modelo para el aprendizaje creativo que consta de tres niveles y que toma en consideración los dominios afectivo y cognoscitivo. El primer nivel se refiere a las funciones divergentes; el segundo, al pensamiento complejo y los procesos emotivos; y, por último, el tercero que se refiere a la participación de retos reales. El nivel primaria del MAC (Modelo para el Aprendizaje Creativo) involucra una variedad de factores cognitivos y afectivos denominados "funciones divergentes". Sugiere un énfasis hacia las diferentes posibilidades que dan la disposición y apertura del individuo así como la sensibilidad hacia lo nuevo. Provee las bases para el aprendizaje creativo porque incluye una variedad importante de pensamiento divergente así como de factores emotivos.

El siguiente nivel, el dos, incluye pensamiento más complejo y factores afectivos tales como el uso de metáforas y analogías, el análisis y la síntesis, la imaginación y la liber-

tad.

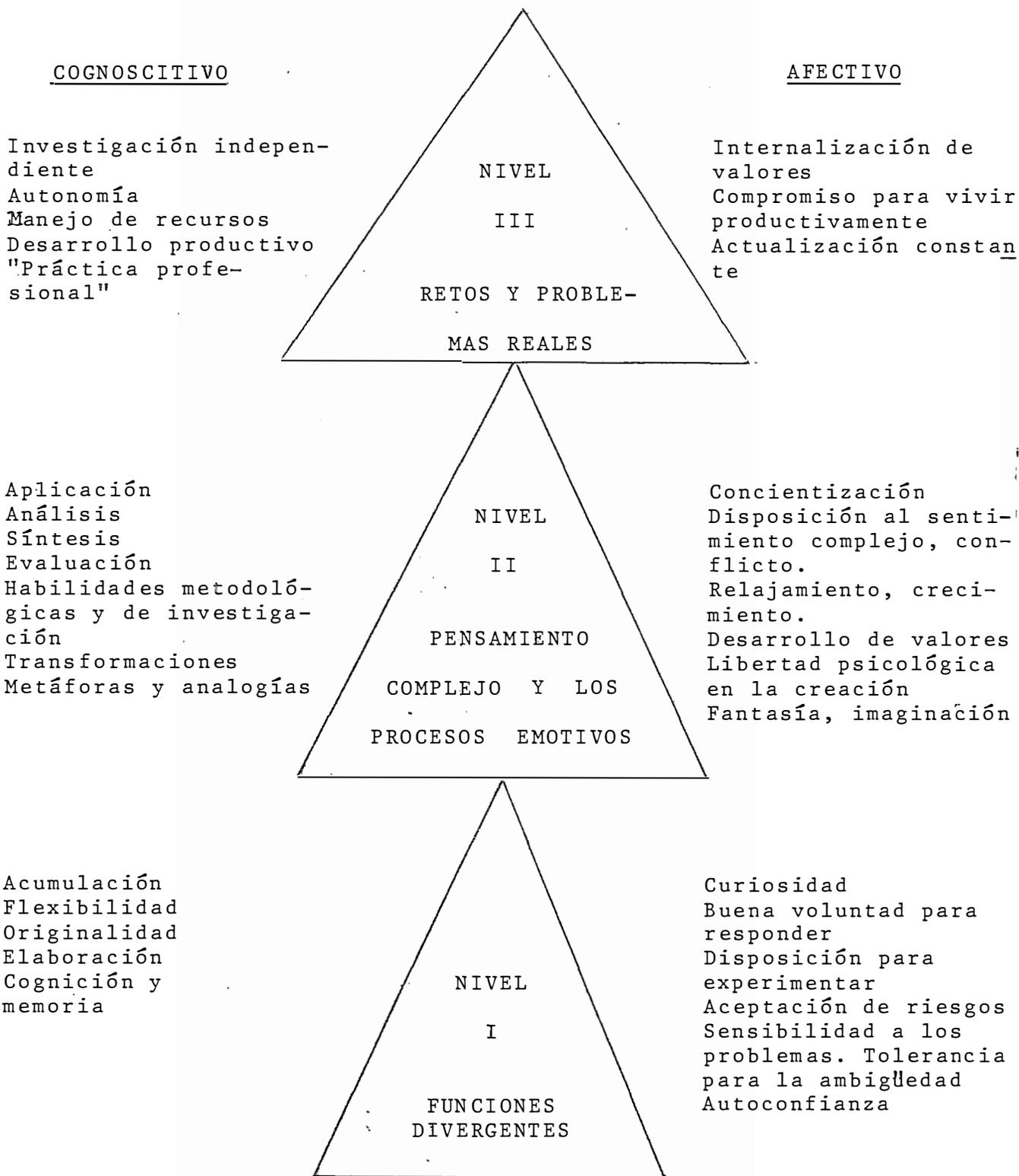
El tercer nivel del MAC se refiere a involucrar al -- aprendiz en retos y problemas reales. Aquí el aspecto cognos-- citivo está enfocado hacia la "práctica profesional", mientras que lo afectivo se relaciona con la adquisición de valores y la importancia de la vida productiva y la actualización. (Ver el esquema de la página siguiente).

Podría objetarse el uso del MAC dentro de la educación artística, pero cómo hacerlo? quién se atrevería?. No podemos dudar que la educación artística está básicamente determinada por el aprendizaje creativo y afectivo. 2,4,7,11,12,13,19,21,22, 25,28,30,31,45,51,58,59,62,75,78,79,80,82,86

Isaksen (1985) menciona en su artículo "Planeación del curriculum para el pensamiento creativo y la solución de problemas", una propuesta de Macdonald (1977) para la creación de pro gramas sobre creatividad y que consta de seis pasos. Lo impor-- tante de esta serie de etapas es que toma en cuenta tanto el pen-- samiento convergente como el divergente: Paso 1, Establecimiento del objetivo; Paso 2, Recopilación de la información; Paso 3, Planteamiento de problemas; Paso 4, Formulación de alternativas; Paso 5, Solución; Paso 6, Aceptación.

Clemens y otros (1982), comentan que ellos incluyeron, en un programa de teatro, clases donde se enfatizaron aspectos re-- lativos a la improvisación, coreografía, técnicas de sociodrama

MODELO PARA EL APRENDIZAJE CREATIVO



y "desbloqueo" tales como la del espejo. Y sobre todo se dedicaron a montar obras de varios tipos: comedias musicales, melodramas, dramas comedias y teatro clásico. Consideraron que a más práctica profesional más elementos para la creatividad.

Andrews (1983), en cambio, supone que no hay que enfatizar la preocupación por el tipo de curriculum necesario en la -- educación artística, sino que el énfasis debe ponerse en el maestro, en la preparación de éste. Lo importante y urgente es producir profesores conscientes, creativos, preocupados por crear un ambiente de libertad y afectividad en el salón de clases, capaces de ayudar a ser, en vez de limitar.

Castañeda y Livas (1978) consideran la necesidad de seguir lineamientos que funcionan en la enseñanza de la ciencia, pero con las debidas adaptaciones que el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte requiere. "El valor de un programa artístico radica en proporcionar el aumento de la capacidad del estudiante para: 1. Percibir y responder a los aspectos del arte; 2. Adquirir conocimientos acerca del arte y la experiencia artística; 3. Formular y justificar juicios acerca del mérito estético y las cualidades de la obra de arte; 4. Aumentar las habilidades manipulativas y organizacionales de la ejecución artística; 5. Desarrollar la creatividad y otros aspectos de su personalidad; y, 6. Descubrir similitudes y diferencias entre las artes."

Castañeda (1978) argumenta que debido a la naturaleza

tan singular del arte este debe ser singularmente enseñado, ya que para el desarrollo de la sensibilidad estética no es necesario recurrir a conocimientos =requisito indispensable para la comprensión ulterior de un concepto= sino que en esta área se dan, más bien, relaciones concurrenciales. Además, en el arte, en su enseñanza y en su apreciación, se recurre más al pensamiento divergente que al concurrente. Dado que la intención artística en la educación es promover el pensamiento creador o la capacidad creadora, es de esperar que en el arte no haya una solución única para resolver un problema artístico, como en la representación pictórica de un modelo, sino en una multiplicidad de soluciones" (Castañeda, 1978).

LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

José Huerta (1983) hace una diferenciación entre propósito, fin, objetivo y meta.

Propósito es el resultado que se prevé o desea alcanzar en un plazo determinado.

Fines son los enunciados de propósitos que se refieren a la realización de valores.

Objetivos son los enunciados de propósitos que se refieren a conocimientos, habilidades y destrezas (que no describen valores).

Metas son los enunciados de los propósitos últimos que se desea alcanzar.

Bertha Heredia (1983) nos dice que un objetivo es el resultado que se prevé o se desea alcanzar en un plazo determinado. "La claridad de los objetivos de aprendizaje facilita la revisión de los contenidos educativos que, en muchos casos, permanecen sólo gracias a la tradición. Por otra parte, contribuye a la eliminación de aquellos conocimientos elegidos inicialmente de manera arbitraria".

Las características de un objetivo, de acuerdo con Mager (1979) son: que se refiere a una conducta observable, que se especifiquen las condiciones en las que deberá ser proporcionada la respuesta y, que se enuncien los criterios mínimos de ejecución aceptable.

Por su parte Heredia (1983) refiere que los requisitos indispensables que debe cumplir el enunciado correcto de un objetivo conductual para el aprendizaje son:

"a) Identificar el contenido al cual hace referencia el objetivo.

"b) Identificar la conducta o comportamiento final detalladamente, con objeto de que otros entiendan su propósito de la misma manera que lo entiende usted.

"c) Indicar quién va a ejecutar la conducta,

"d) Señalar, cuando sea necesario, las circunstancias que delimitan la ejecución de la conducta.

"e) Especificar el criterio de ejecución aceptable,

es decir, describir qué tan buena debe ser la ejecución del estudiante.

"f) Catalogar la conducta o comportamiento por su complejidad. Para ello, puede recurrirse a una clasificación o taxonomía."

Lo primero, según Castañeda y Livas (1978), es establecer la diferencia que existe entre objetivo de aprendizaje y metas, entre actividad y objetivo de enseñanza.

1. Los objetivos se desprenden de las metas. Estas representan los valores sociales, son abstractas, mientras que aquéllos son concretos.

2. Las actividades sirven para lograr los objetivos. Estos, se refieren a los propósitos que van a cumplirse. Las actividades, son las acciones que se llevan a cabo para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

3. El objetivo de aprendizaje se refiere al comportamiento que debe alcanzar el alumno, mientras que el objetivo de enseñanza está dirigido hacia el profesor. Obviamente, debe haber una correlación entre ambos.

Utilizando la definición que dice que "aprendizaje es todo cambio permanente en la conducta debido a la experiencia" (Livas, 1978), es claro que también en la educación artística debe haber aprendizaje, es decir, los alumnos que corenzaron un curso deberán haber cambiado su comportamiento hacia el final del mismo, por ejemplo, que el alumno comience a utilizar la expresión corporal como medio de comunicación, que asista

a representaciones teatrales, o que represente el personaje de un obra teatral, que antes no hubiera podido llevar a cabo.

De acuerdo a lo anterior, la definición de objetivo sería la siguiente: "enunciado de la acción o producto concreto que se espera que el estudiante realice como producto de una experiencia educativa" (Livas, 1978).

Los objetivos de aprendizaje deben reunir ciertas características, tanto de composición como de forma.

De composición: sujeto, verbo y criterios de ejecución.

Sujeto: será siempre el estudiante que realizará la acción que describa.

Verbo: es el más importante. Consiste en una descripción de la acción o producto que deberá realizar el estudiante, y deberán haberse desprendido de las metas. Cuando se trate de actividades o cualidades internas, deberá describirse la manifestación de éstas, de hecho ya existen ciertos verbos, sobre todo para lo afectivo, que se emplean como términos técnicos, tales como "apreciar" o "evaluar". 17

Criterio de ejecución: descripción de la forma como ha de realizarse la acción o producto para que pueda considerarse que éste ha sido alcanzado. En el caso de la educación

artística los criterios de ejecución cuantitativa resultan, por lo general, inadecuados, "así que son más frecuentes los criterios cualitativos de ejecución" (Livas, 1978).

II. En cuanto a su forma, los objetivos de aprendizaje deberán presentar: concisión, unidad y tiempo futuro.

Concisión: debe tratarse de que los objetivos se expresen con la información exacta, aunque en la educación artística no siempre se puede aplicar rigurosamente ese criterio, "ya que a veces es útil la información adicional para aclarar un objetivo que involucra respuestas internas" (Livas, 1978).

Unidad: el objetivo deberá contener una sola acción, evitando los objetivos múltiples, sobre todo para permitir que la evaluación se haga sin adivinanzas.

Tiempo: esto nos servirá para diferenciar las actividades de los objetivos. Estos deberán redactarse en futuro, y aquéllos en infinitivo.

TAXONOMIA DE OBJETIVOS Y DE ACTIVIDADES.

Según el diccionario, taxonomía viene a ser la

ciencia que trata de los principios de la clasificación, y aplicación de estos principios a las ciencias particulares, o lo que es lo mismo: es un sistema de clasificación que permite la identificación y categorización de los conceptos o cosas que pretendemos estudiar u ordenar para ello.

Heredia (1983) menciona que "una taxonomía es un esquema de clasificación referido a algunos criterios precisos, a partir de los cuales las categorías se ordenan lógicamente." Asimismo, las taxonomías de objetivos educativos "son clasificaciones que han sistematizado los objetivos del proceso de aprendizaje con base en criterios educativos lógicos y psicológicos. Estos criterios permiten agrupar dichos objetivos según las propiedades que les son comunes, y separarlos mediante características esenciales que los hacen diferentes."

El principal propósito en la elaboración de una taxonomía de los objetivos educacionales es facilitar la comunicación.

Bloom (1956) realizó un esfuerzo sumamente importante para el desarrollo de una taxonomía de los objetivos de la educación en el dominio cognoscitivo. Las seis clases principales de objetivos en la taxonomía se refieren al recuerdo o reconocimiento de los conocimientos y al desarrollo de las cinco destrezas intelectuales o habilidades. Estas

clases de objetivos fueron elaboradas de tal manera que se pudieran aplicar a las numerosas áreas de estudio en todos los niveles escolares.

Las categorías de este dominio cognoscitivo, propuestas por Bloom y colaboradores, son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Conocimiento "es el recuerdo, el reconocimiento o la reproducción de alguna información tal y como se le presentó al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Comprensión "es la interpretación, la traducción, el resumen, la paráfrasis o la extrapolación de los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Aplicación es el uso del material de enseñanza en alguna situación de aprendizaje. Requiere la comprensión del método, de la teoría, del principio o de la abstracción aplicables. Es decir, dado un problema nuevo al estudiante, éste debe aplicar la abstracción adecuada sin que se le ayude a seleccionar la abstracción que debe utilizar.

"Análisis es la descomposición o identificación de una estructura subyacente. El proceso se realiza en cuatro pasos: identificar, relacionar, separar y limitar.

"Síntesis es el proceso de trabajar con fragmentos, partes o elementos del material de enseñanza y combinarlos en forma que integren una estructura original.

"Evaluación consiste en efectuar juicios acerca del valor de algunos propósitos, ideas, trabajos, soluciones, métodos, materiales, etc. Está regulada por el uso de criterios o normas, para que sea precisa, eficiente, económica y satisfactoria." (Heredia, 1983).

Objetivos de la educación en el dominio afectivo.

Alcanzar los objetivos en el dominio afectivo es tan importante para el individuo y para la sociedad como alcanzarlos en el dominio cognoscitivo. "El dominio afectivo, como objeto de la enseñanza, es de principal importancia en el proceso educativo ya que las actitudes, intereses y valores del estudiante determinan en un grado significativo el aprendizaje." (Eguía, 1980).

Formulando el concepto de la interiorización como apropiado para ocuparse de los resultados afectivos tales como los mencionados arriba, Krathwohl, Bloom y Masia (1964) organizaron los objetivos como una taxonomía.

Dicha interiorización consiste en el proceso "que va desde la aceptación de un estímulo o evento, su valoración, hasta lograr una estructura interrelacionada de valores que le permite al alumno tener una visión del mundo y obrar en consecuencia." (Domínguez, citado por Eguía, 1980).

La interiorización tiene algo más que la dimensión de lo externo a lo interno, tiene las dimensiones de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Estas conductas, generalmente, se reflejan por medio de las apreciaciones y los

intereses del estudiante al material, a la clase o a los conceptos.

Las categorías de este dominio, son: recepción, respuesta, valoración, organización, caracterización.

Durante la categoría de Recepción, ocurre un enteramiento, una voluntad de recibir y una atención selectiva y controlada por parte del estudiante.

En la Respuesta quedan incluidas tanto la conformidad para responder por parte del estudiante, como su voluntad y satisfacción al hacerlo.

Valoración: "el estudiante despliega conductas consistentes en torno a una creencia o desarrolla una actitud en situaciones en las que no se le pide su participación." (Heredia, 1983).

Organización es la conceptualización y sistematización interna del estudiante, así como su compromiso ante este conjunto de valores.

Caracterización: el comportamiento del alumno es congruente y coherente con los valores que ha interiorizado.

La idea de clasificar los objetivos se ha dado con el propósito de lograr una estructura que permita establecer las condiciones óptimas al planificar los cursos y secuencias de instrucción; pero esto no quiere decir que los comportamientos afectivos se presenten independientemente de los cognoscitivos.

Al respecto, Jean Piaget dice que existe "...un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos

indisociables de cada acción: efectivamente, en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, mientras que las técnicas y el ajustamiento de los medios utilizados constituyen el aspecto cognoscitivo. Por lo tanto, no se produce nunca una acción totalmente intelectual ni tampoco actos puramente afectivos." (citado por Domínguez, 1983)

El dominio psicomotor,

El dominio psicomotor está relacionado con el desarrollo y uso de los músculos y la habilidad del cuerpo para coordinar sus movimientos.

Simpson (1972) desarrolló esta parte de la taxonomía, pues dentro del trabajo de Bloom y colaboradores quedó incompleto (Bloom, 1977).

Incluye los niveles:

Percepción: proceso de concientizar objetos, cualidades o relaciones a través de los órganos de los sentidos.

Disposición: ajuste preparatorio para una clase específica de acción o experiencia, Incluye la disposición mental, la física y la emocional.

RESPUESTA GUIADA. Acto conductual guiado por otro individuo para desarrollar habilidades que son componentes de la habilidad más compleja.

Mecanización. El estudiante ha adquirido cierta confianza y un grado de habilidad en la ejecución de un acto. La respuesta aprendida se ha convertido en un hábito.

Respuesta compleja abierta. Ejecución de conducta motora con el mínimo gasto de tiempo y energía.

"Las investigaciones preliminares sobre el dominio psicomotor llevaron a varias conclusiones: hay una jerarquía entre los tres dominios o áreas de la conducta educativa; y el dominio cognoscitivo es más independiente que el afectivo y el psicomotor. El dominio afectivo requiere para su desarrollo de los conocimientos adquiridos, mientras que el psicomotor incluye conocimientos, actividad motora y buena disposición para el desarrollo de este tipo de habilidades. El principio de organización de esta taxonomía es el de la complejidad en la secuencia de un acto motor." (Simpson, 1972; citado por Eguía, 1980).

Heredia (1983) nos dice que algunos autores incluyen también en este dominio psicomotor, otras categorías tales como: imitación, manipulación, precisión, control de manejo y naturalización (automatización).

Los tres dominios de la taxonomía de los objetivos educativos revisados se refieren al aprendizaje en general, y sin diferenciar la enseñanza de la ciencia de la del arte. A este particular, Castañeda y Livas (1978) tienen una propuesta en lo que se refiere a la educación artística.

En ese sentido, las conductas o actividades que se seleccionaron son una combinación de la taxonomía cognoscitiva de Bloom y la taxonomía afectiva de Krathwool. Los componentes que se escogieron, son: percepción, conocimientos, comprensión,

análisis, evaluación, apreciación y producción. Cada una de estas categorías contiene otras subcategorías y son:

A. Percepción:

A.1 Percepción estética de las relaciones entre los aspectos de una misma obra de arte.

A.2 Percepción artística de las relaciones entre los aspectos de dos o más obras de arte.

B. Conocimiento:

B.1 Conocimiento de la metodología

B.2 Conocimiento de la estructura

B.3 Conocimiento del asunto

B.4 Conocimiento del contexto cultural

B.5 Conocimiento de las teorías y de los criterios.

C. Comprensión:

C.1 Traducción,

C.2 Interpretación,

D. Análisis:

D.1 Análisis de los elementos,

D.2 Análisis de la relación entre los elementos.

D.3 Análisis de la relación de los elementos con el todo.

E. Evaluación.

F. Apreciación,

G. Producción,

G.1 Habilidad,

G.2 Creatividad.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION EN LA EDUCACION ARTISTICA.

Es difícil hacerse a la idea de que podemos evaluar aspectos que dependen estrechamente de cuestiones afectivas, actitudes, simpatía, emociones, autoestima, etc., es decir, cosas que tienen mucho que ver con la "intimidad" del alumno. Además, es difícil contar con instrumentos que evalúen situaciones que no tienen una sola respuesta. Estamos hablando de pensamiento divergente. "Dado que la intención artística en la educación es promover el pensamiento creador o la capacidad creadora, es de esperar que en el arte no haya una solución única para resolver un problema artístico --como en la representación pictórica de un modelo--, sino una multiplicidad de soluciones." (Castañeda, 1978).

Por otro lado, sería ridículo asignar una calificación como se hace en la mayoría de las escuelas de teatro de este país, ya que esto no nos daría ninguna información sobre lo que conoce o puede producir un alumno; dicha calificación sólo serviría para comparar cuantitativamente a un sujeto con el resto de su grupo. Ayuda a la división en clases. Y, ni qué hablar del aspecto cualitativo, no existe en las escuelas de actuación de México. Además, la evaluación debería servir para proporcionar retroalimentación al grupo y al sistema educativo mismo.

Castañeda y Livas (1978) con base en su propuesta de taxonomía de objetivos y actividades, proporcionan elementos a considerar para el proceso de evaluación en la educación artística. Mismo que a continuación se reseña:

Evaluación de la percepción: a pesar de ser muy importante, dado que es a través de la percepción como puede lograrse una forma artística, no se tienen instrumentos adecuados para medir o evaluar la capacidad perceptual en toda su magnitud y sólo se dispone de instrumentos orientados hacia las artes visuales, como los de Shoepf, Meier, Triesman. 19

Evaluación del conocimiento: aquí, se sigue el mismo procedimiento que se utiliza para evaluar la habilidad de recordar información.

Evaluación de la comprensión: aparte de memorizar la información, se tiene que traducir e interpretar una organización personal, así que lo que se mide en el arte es el nivel de significado que interviene en el alumno y si lo que produce e interpreta es lo idóneo.

Evaluación del análisis: es conveniente aclarar los puntos que se analizarán y establecer los límites de la respuesta así como el material a ser analizado deberá ser desconocido para el alumno.

Evaluación de la Evaluación: ésta siempre va precedida del análisis, pero enfocada hacia el valor y no hacia el carácter. Deberán utilizarse criterios específicos de la evaluación.

Evaluación de la apreciación: es necesario evaluar dos aspectos: la valoración y consistencia de la conducta del

alumno hacia lo que aprecia y la empatía u organización de sus valores, creencias o actividades referentes al arte.

Evaluación de la producción: se refiere tanto a la creatividad como a la habilidad para producir arte.

COMENTARIO CAPITULAR

A todo lo largo de este capítulo se han revisado algunos de los elementos y características que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. De alguna manera, se han visto las propuestas que para la elaboración de programas y planes de estudio se toman o debieran tomarse en consideración, tales como: las variables psicológicas que influyen en el aprendizaje, los elementos básicos de éste, los objetivos de aprendizaje y su taxonomía, etc.

Esta revisión ha incluido tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia como algunas propuestas que se han realizado en la educación artística y otras que se sugieren.

De alguna manera, toda esta información forma parte del marco referencial del paquete didáctico que, en la parte práctica de esta tesis, se propone. De esta forma, queda aclarado que algunos de estos elementos serán retomados más adelante.



CAPITULO IV. EL USO DE LA SISTEMATICA EDUCATIVA EN LA
EDUCACION ARTISTICA,

Para hablar sobre tecnología educativa, específicamente sistematización de la enseñanza, es necesario recurrir a los fundamentos teóricos que la sustentan y originan: teorías psicológicas del aprendizaje (neoconductismo y gestaltismo), teoría de sistemas y teoría de la información.

TEORIAS PSICOLOGICAS DEL APRENDIZAJE.

Los psicólogos, en su afán por demostrar la cientificidad de su disciplina profesional, han buscado por caminos diversos, no por ello distantes e irreconciliables, explicaciones, descripciones y conceptualizaciones que se alejaran de la psicología especulativa en aras de una psicología experimental. Por lo menos dos de estas corrientes son las que, en sus aportaciones, sirven de apoyo para la tecnología educativa: el neoconductismo y la teoría del campo cognoscitivo o Gestalt,

NEOCONDUCTISMO. Es una teoría del condicionamiento, es decir, "el cambio del hábito de una respuesta, sea por sustitución de estímulos, por reforzamiento de éstos, por un estímulo nuevo, o por refuerzo en la respuesta". (Chehaybar, 1985).

De todas las teorías psicológicas conductistas, la que más se ha llevado a la práctica en México y que tiene técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje trazados con miras a hacer de este proceso lo más eficiente posible, es la de Skinner. Este propone la enseñanza de programación lineal, mediante la cual se establece el enlace de la psicología con las otras dos teorías que proporcionan fundamentación a la tecnología educativa: la teoría de sistemas y la de comunicación.

Los conductistas, según Contreras y Ogalde (1980), dan su propia explicación de los siguientes términos, importantes y necesarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) Conducta; es la base factual de la psicología. No incluye en su definición nada que no sea observable. Se infieren emociones y los sentimientos de movimientos y cambios físicos.

b) Ambiente; el psicológico y el físico son uno y lo mismo. El ambiente de una persona es todo lo físico y social que le rodea. El ambiente es pasivo en tanto que no cambia si no es cambiado. Hay interacción pasiva. El sujeto es receptor pasivo antes del estímulo. La interacción ambiente-sujeto incluye sólo procesos físicos en los cuales los sujetos hacen las veces de moléculas físicas.

c) Percepción; es la discriminación sensorial del ambiente físico y social. Es un proceso implicado en la organización de la conducta. Rechazan el método de la introspección. Las

sensaciones son estímulos que generan respuestas, La conciencia, la ideación, el gusto, etc., son interpretaciones de conducta observadas. Las sensaciones son estímulos que generan respuestas.

d) Experiencia: es el proceso de condicionamiento mediante el cual una persona cambia, modifica o refuerza sus conductas ante estímulos, Es el camino al aprendizaje,

e) Motivación: es el apremio a actuar que resulta del condicionamiento. Se aplica con la siguiente ecuación: impulsos psicológicos + estímulos condicionantes = motivación. El placer y el dolor son considerados fuerzas de motivación.

f) Aprendizaje: (Skinner) forma no intencionada de hábitos logrados mediante el condicionamiento (cambio) de una respuesta aplicando un estímulo que la fortalezca o modifique. Forma compleja de organización e integración de la conducta.

TEORIA DE CAMPO COGNOSCITIVO O GESTALT, Los psicólogos de la Gestalt se mostraron más interesados en totalidades organizadas que en elementos aislados, es decir, consideraron que el conocimiento sólo se logra a través de la experiencia sensorial, experiencia que refleja no sensaciones independientes, sino un todo o una estructura total organizada. El organismo es el que determina, a través de sus respuestas, lo que constituye un todo significativo. Admite, entonces, que el conocimiento siempre dependerá, en parte, de la naturaleza del organismo que percibe.

El psicólogo de Campo-Gestalt no separa a la percepción de un objeto, de su significado. Así, una persona rara vez per-

cibirá un objeto a menos que sea pertinente con algún propósito suyo. Esta pertinencia es lo que da sentido a su significado. Si una persona no capta algún significado en un objeto, no le prestará atención.

A diferencia de los conductistas, los cognoscitivistas, según Contreras y Ogalde (1980), dan su propia explicación de los siguientes términos:

a) Conducta: es cualquier cambio psicológico en el espacio vital. Incluye finalidad e inteligencia. No tiene correlación con los movimientos físicos. Puede no ser directamente observable. Puede equipararse con la experiencia.

b) Ambiente: el ambiente psicológico consiste en lo que una persona hace con lo que le rodea, incluyendo partes del ambiente físico, impresiones pasadas (recuerdos) y futuras (esperanza, planes, metas, deseos). Es personal, individual. El ambiente es interactivo con el sujeto en forma simultánea, mutua y recíproca. El sujeto tiene intencionalidad al buscar y encontrar el significado de su ambiente y utilizarlo provechosamente. El ambiente y el individuo interactúan y cambian al interactuar.

c) Percepción: una persona sólo percibe un objeto si éste es pertinente con sus fines. La percepción es selectiva e implica siempre un problema de organización del campo del conocimiento.

d) Experiencia: es un evento psicológico que implica

que una persona actúe intencionadamente, anticipando las consecuencias probables o previstas de sus actos, Sería sinónimo de interacción con el ambiente,

e) Motivación: situación psicológica dinámica que se caracteriza por el deseo de hacer algo. Este deseo de hacer algo es producto de una tensión, que nace de un desequilibrio (teoría de la armonía) en el campo del conocimiento, La tendencia a eliminar la tensión es la motivación, El éxito o el fracaso son tensiones motivadoras así como las propias metas del sujeto.

f) Aprendizaje: proceso de desarrollo de nuevas ideas o de modificación de las existentes. Forma intencionada que se da por "tomas de conciencia" "insights" cuando el sujeto, al buscar sus fines, advierte nuevos modos de comportamiento. Una forma de percepción del ambiente o campo cognoscitivo,

Las investigaciones y planteamientos de los cognoscitivistas así como de los neoconductistas pueden integrarse en el diseño instruccional, ya que unas son equivalentes: refuerzo-retroalimentación, asociacionismo-aprendizaje significativo; y otras complementarias. Al combinarse darían las pautas siguientes o variables para integrarse en un diseño instruccional:

a) Diagnóstico de conocimientos previos.

b) Conocimiento del campo perceptual del sujeto: cultural, ambiente histórico, ambiente social, metas,

- c) Establecimiento de objetivos,
- d) Aprendizaje significativo, Participación.
- e) Organización por configuraciones globales. Fracción y progresión secuenciada de la dificultad,
- f) Refuerzo-retroalimentación.
- g) Transferencia del aprendizaje, Generalización y discriminación ,

TEORIA DE SISTEMAS,

La Teoría General de Sistemas tuvo su florecimiento, en una primera instancia, en las ciencias biológicas y físicas, ya que sus principales representantes eran físicos, biólogos o médicos.

La realidad, bajo la concepción teórica de este enfoque, es considerada como una continua interacción de elementos, estructuras, sistemas, esto es, se enfatizan enfoques de totalidad como medios organizadores de las ciencias.

La Teoría de Sistemas trata de romper con la aproximación mecánica a los problemas, es decir, de aquélla que se ocupa ante todo de problemas de dos variables, de cursos causales lineales, de una causa y un efecto o de pocas variables cuando mucho, a aquélla que se ocupa de problemas de la totalidad, de la interacción, organización y estructuración de elementos en un sistema, ya que hay numerosos problemas, particularmente en biología y ciencias sociales y del comportamiento, que son problemas multi-

variables que requieren menos instrumentos conceptuales (Meraz, 1981),

La Teoría General de Sistemas recibió apoyo de diversos científicos en las diversas disciplinas y esto fue así, ya de uno o de otro modo, se enfrentaron al estudio de complejidades, totalidades, sistemas, en todos los campos del conocimiento (por ejemplo, ecosistemas, organismos vivos, sistemas educativos, sistemas educativos, sistemas socioeconómicos, etc.) lo cual implicó una fundamental reorientación del pensamiento científico.

Las formas y observación de tales sistemas se presentan con sus correspondientes teorías y su propio desarrollo histórico; así, por ejemplo, en la física, con la relación y principio de incertidumbre de Heisenberg junto con la física cuántica, se hizo imposible resolver los fenómenos en acontecimientos locales surgiendo a su vez problemas de orden y organización, ya sea de la estructura de los átomos, de la arquitectura de las proteínas o de los fenómenos de interacción en termodinámica (Bertalanffy, 1978).

En psicología, se presentaron situaciones similares. Mientras que la Psicología de la Asociación trataba de resolver fenómenos mentales en unidades mentales, tales como sensaciones, imágenes, etc., la Psicología de la Gestalt reveló la existencia y la primacía de "todos psicológicos", que no son sumas de unidades fundamentales y que están gobernadas por leyes dinámicas.

Posteriormente, tomando algunos elementos y conceptos del enfoque orgánico de la Teoría General de Sistemas, se han desarrollado otras aproximaciones dentro del campo psicológico como la Teoría Operatoria de la Inteligencia de Piaget (1936, 1967, 1978); algunos enfoques estructuralistas dentro de la Psicología Social, etc.

Definición.

Sistema es definido como la concreción de la realidad construida por un conjunto de elementos (así como sus atributos, características y propiedades) en interacción dinámica y de proceso respecto de un estadio posterior que se toma como objeto o finalidad del propio sistema; o bien, Katz y Rosenzweig (1970), lo definen como un todo complejo u organizado: una combinación o interacción de elementos o partes formando un todo complejo o unitario (Meraz, 1981),

En suma, de acuerdo con Colom (1979), podemos decir que se concibe al sistema "a un nivel conceptual (el sistema no como realidad, sino como consideración de la realidad), como totalidad conformada a través de las relaciones que mantienen entre sí los elementos que la constituyen. Es además, teleológico, ya que mantiene un proceso y una fenomenología para alcanzar un objetivo. Finalmente, se adecua el concepto de sistema dentro de un medio transformador y que a su vez se transforma y en donde el cambio es un elemento conformador de la propia realidad ambiental en que se halla inmerso el sistema".

Friday
20
March 1978

Sistemas abiertos y cerrados,

Un sistema cerrado, es aquél que está totalmente aislado y es independiente de su medio ambiente. Este ambiente se refiere al grupo de elementos y sus propiedades relevantes, que aunque no forman parte del sistema en un momento dado, pueden producir un cambio en el estado del sistema. De este modo, el medio ambiente de un sistema consiste de todas las variables que pueden afectar su estado (Bertalanffy, 1978; Buckley, 1970; Wiener, 1969).

Los organismos vivos, obviamente, no pueden ser representados como sistemas cerrados; todos son sistemas abiertos.

Un sistema abierto, es definido como un sistema en intercambio de información con su medio ambiente, que importa y exporta energía, construyendo y conformando sus propias partes componentes. Aunque estables, los sistemas abiertos están siempre cambiando, siempre evolucionando; aunque identificables, clasificables, presentan diferencias a través del tiempo y en circunstancias de cambio (Buckley, 1970; Klir, 1978).

Importación de energía o información,

Las entradas de un sistema deben comprender muchos componentes y convencionalmente, se clasifican en dos tipos:

a) Insumos controlados, son aquellas variables sobre las cuales tenemos un control físico directo o, al menos, de diseño y que pueden ser alteradas fácilmente, ya sea cuando el sistema se está desarrollando o cuando está en operación,

b) Insumos incontrolados, son aquellas variables sobre las cuales no tenemos un control directo y que son, usualmente, estocásticas en su naturaleza (Meraz, 1981),

La tarea de las entradas o insumos, es proporcionar la fuerza básica de impulso o arranque para proveer así al sistema de su material operativo, que le posibilitará la consecución de sus objetivos; de hecho, todo insumo le llega al sistema del medio ambiente en el que se halla inmerso (Colom, 1979),

Cuando el sistema procesa la entrada de información, se obtiene un producto, un resultado, es decir, es un resultado directo de la operación del sistema en ambas categorías del insumo.

Para que un sistema sobreviva, necesita ser adaptable. Si el sistema cesa de producir el producto esperado y deja de ser aceptable al medio ambiente, se presentan tres opciones:

a) Ajustes del propio sistema para producir el producto esperado,

b) Cambios de las expectativas del medio ambiente para acomodar el sistema,

c) Se termina el sistema (Meraz, 1981).

Retroalimentación,

Este es uno de los términos más comúnmente asociados con la Teoría de Sistemas y es básico para entender cómo un sistema mantiene un equilibrio dinámico, A través del proceso de

retroalimentación, el sistema continuamente recibe información de su medio ambiente, mismo que ayuda a su ajuste,

Este tipo de control surgido de la propia actividad sistémica, autorregulado, actúa comparando ininterrumpidamente la acción resultante del sistema con la acción que cabría esperar del mismo, ajustando al mismo tiempo la una a la otra (Meraz, 1981).

El proceso de retroalimentación puede ser de dos tipos:

1. Positivo, En el sentido de que cualquier cambio en la condición del sistema tiende a iniciar más cambios; de esta manera se inicia un proceso de crecimiento del sistema, La retroalimentación positiva surge, entonces, como un activador de las operaciones del sistema, propulsándolo hacia adelante en vez de intentar disminuir sus acciones para adptarlo a la consecución de su objetivo (Colom, 1979).

2. Negativo, La retroalimentación es la entrada informacional que indica que el sistema se está desviando de su curso prescrito y debe reajustarse a un nuevo estado estable (Meraz, 1981).

Lo anterior supone una dinamicidad constante y continua que tiene por objeto transformar la conducta del sistema, para adecuarla a sus objetivos o a las nuevas situaciones que surgen al mismo tiempo en el medio en el que se encuentra inmerso, lo cual

conlleva a una homeostasis y regulación.

Organización.

Hablar de organización de sistemas, es referirse a su estudio interno, en tanto se pretende una adecuación de las partes en aras de un perfecto devenir del todo. Organizar es, en definitiva, un ejercicio de composición intrasistémico, en función de la eficacia del sistema, considerándolo eficaz en cuanto logra alcanzar su finalidad.

Cuando se pretende hacer un análisis descriptivo-explicativo de cualquier sistema, se presentan dos niveles: externo e interno.

En la descripción externa, el sistema se considera en sus relaciones con el medio ambiente y otros sistemas y se representan gráficamente en diagramas de bloque y flujo, en donde se presenta la entrada de información, el proceso a seguir y los resultados a obtener. La descripción externa es funcional, la conducta del sistema se describe en términos de su interrelación con el medio ambiente.

La descripción interna es esencialmente estructural, esto es, procura describir la conducta de los sistemas en términos de las variables de estado y de su interdependencia.

Desde el momento en que la estructura está formada por

un conjunto de elementos en interrelación, todo sistema poseerá su estructura, de tal modo, que los límites del sistema estarán dados por los límites de su estructura. La única diferencia que existe entre ambas nociones (función-estructura), estriba en que sistema se refiere al todo y estructura a las relaciones entre las partes que conforman dicho todo (Colom, 1979),

En suma, entre las características de los sistemas, en general, encontramos interacciones multivariables, conservación del todo en la acción recíproca de las partes componentes, organización a muchos niveles que da como resultado sistemas de orden superior, diferenciación, centralización, mecanización progresiva, causalidad directora y actuadora, regulación, evolución hacia una organización superior, teleología, orientación hacia el objetivo de varias maneras y por diversos procedimientos.

El hecho de que estas características estén siempre presentes en el campo biológico, en el del comportamiento y en el social, justifica la necesidad de ampliar las categorías del pensamiento científico; "el sistema general es, por tanto, un modelo interdisciplinario que necesita desarrollo científico, pero que también puede lograrlo, y por tanto es aplicable a los fenómenos concretos" (Bertalanffy, 1971).

En este trabajo, se pretende mostrar cómo los principios de la Teoría General de Sistemas pueden ser aplicados en el contexto educativo, en la provisión de modelos para sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que la Teoría de Sistemas

ha provisto a la educación de algunos modelos para sistematizarlo, Con base en ello cada vez aumentan las reformas a los modelos conocidos, Los siguientes son algunos de éstos:

- Modelo de Popham y Baker, 1970.
- Modelo de Anderson y Faust, 1971,
- Modelo de la Comisión de Nuevos Métodos, 1971.
- Modelo del Colegio de Bachilleres, 1973.
- Modelo de Bella Banathy, 1975,
- Modelo de ANUIES, 1977,
- Modelo de CLATES, 1979.
- Paradigma de la Evolución del Aprendizaje, 1980.

En estos enfoques sistémicos "la instrucción señala funciones que son introducidas en el ámbito del estudiante para facilitar su desenvolvimiento en experiencias de aprendizaje específicas" (Gago, 1979).

Los logros obtenidos en el proceso de sistematización de la enseñanza son halagüeños, dado que "la labor diaria del maestro se hace más sencilla y le permite ocupar más tiempo para impartir adecuadamente la enseñanza e investigar cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se presenten" (Fernández, 1973).

Al sistematizar una asignatura se logra que el instructor se apegue a lo señalado por los objetivos del curso, permitiéndole ubicarse correctamente en el tema; se siguen secuencias pedagógicas

con mayor coherencia interna; las evaluaciones resultan las adecuadas y también se logra que mejoren las calificaciones de los aprendices (Friedman, 1973; Alanis, 1974; Camacho, 1981).

Paradigma de la Evolución del Aprendizaje.

Se describen, en forma muy general, algunos de los elementos y conceptos subyacentes en esta aproximación a la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ser el modelo que se ha utilizado para aplicar algunas de las técnicas derivadas de la sistemática educativa en la educación artística, específicamente en la actuación teatral.

Este Paradigma contempla, dentro de sus elementos constitutivos tres prospecciones y dos períodos, que se desarrollan de la forma siguiente:

I. PROSPECCION PRIMARIA.

1. Período Predocente:

1.1 Multicausalidad.

- A. Características del Profesor.
- B. Características del Alumno.
- C. Factores medioambientales.

1.2 Programación.

- A. Determinación de objetivos.
- B. Inventario de conceptos.
- C. Articulación y estructuración del contenido.
- D. Análisis de conceptos, procesos y procedimientos

II, PROSPECCION SECUNDARIA,

2. Período instruccional:

- 2,1 Evaluación diagnóstica,
- 2.2 Experiencias de aprendizaje de adquisición,
- 2,3 Evaluación formativa,
- 2.4 Experiencias de aprendizaje de retención.

III. PROSPECCION TERCIARIA,

2. Período instruccional:

- 2,5 Evaluación sumaria.
- 2.6 Experiencias de aprendizaje de transferencia,

A este paradigma, Huerta y Torres (1981) le han llamado prospectivo porque "es el conjunto de acciones tendientes a la ocurrencia del aprendizaje, transferencia y retención, evitando la ignorancia, el olvido y el aprendizaje incorrecto". Se utiliza, en este caso, con individuos y grupos mediante la instrucción específica a los estudiantes. Esta práctica será para favorecer la evolución del aprendizaje, en cualquier etapa de su desarrollo.

La definición subyacente al PEA es "la modificación activa -proceso- en el que el individuo incorpora dinámica y selectivamente los elementos de la experiencia de aprendizaje a su particular estructura cognoscitiva" (Huerta y Torres, 1981).

El PEA en ningún momento niega la posibilidad de ser aplicado a cualquier aspecto del conocimiento, llámense ciencias o artes, de cualquier forma en su exposición hay una invitación abierta a todas las posibilidades de investigación, aclarando que cada investigación podrá percibirse como un caso particular del esquema general. Es en este sentido que se aceptó dicha invitación para tratar de aplicarlo en la planificación de un curso de actuación.

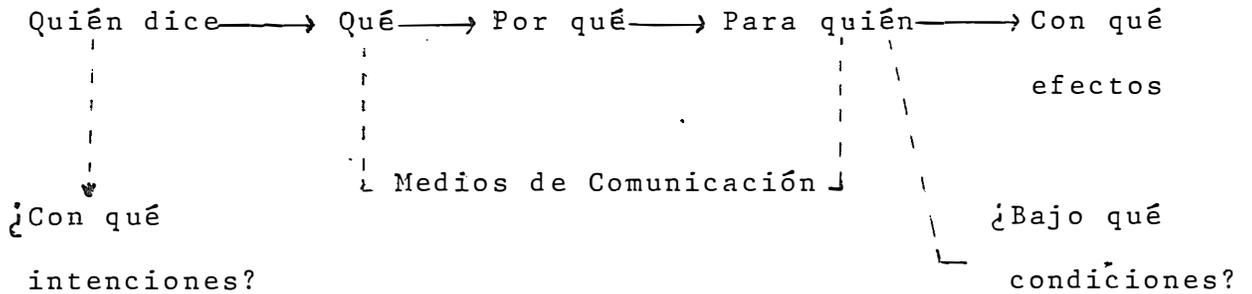
TEORIA DE LA COMUNICACION.

Tanto la teoría de la comunicación como las ciencias de la información constituyen otra de las bases de la Tecnología Educativa, la que se interrelaciona con aportaciones de las teorías psicológicas y de sistemas, ya descritas,

Para las ciencias de la información son fundamentales dos disciplinas interdependientes: la sociología y la teoría de la comunicación. En base a ellas, Harold Laswell (1932) enlaza cinco variables que constituyen un modelo de comunicación social,

Dichas variables atienden, primero, a detectar quién dice algo; segundo, qué es lo que dice; tercero, por qué lo dice; cuarto, para quién lo dice; y, por último, con qué resultados. En el modelo de Laswell los diversos elementos del proceso corresponden tanto a los de la teoría como a los

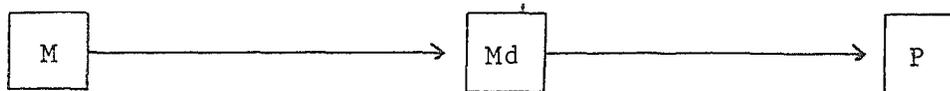
de un proceso sociológico, con sus causas y efectos. La propuesta de Laswell se resume en el siguiente diagrama:



La Tecnología Educativa precisa de los aportes de las Ciencias de la Información y la Comunicación, al ser el proceso de enseñanza-aprendizaje un tratamiento de comunicación en sí mismo, en el cual están presentes las variables del diagrama de Laswell: quién dice, qué dice, a quién, por qué y con qué efectos.

El proceso de la comunicación está en relación con la Teoría de Sistemas, al ser él mismo un sistema. Este se explica en forma muy sencilla en el diagrama siguiente; en esta relación, el perceptor (P) recibe con el mensaje (M) una vivencia y, con ella, un efecto.

Interpretado como un diagrama educacional, correspondería al tipo de enseñanza en la que el perceptor (alumno) recibe el mensaje (información), por un solo medio (profesor).

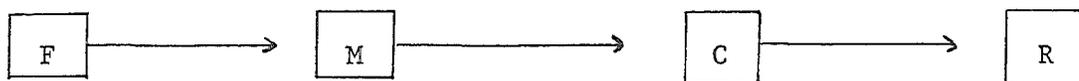


Información

Maestro

Alumno

David V. Berlo elaboró un modelo de comunicación humana, a partir de Shannon y Weaver, que desglosado en sus elementos corresponde al siguiente diagrama:



Fuente

Mensaje

Canal

Receptor

La Fuente es el ámbito de donde surge un mensaje. Fuentes son la sociedad, la cultura, el grupo o colectividad y el individuo; fuentes son también los depósitos de datos y de conocimientos, las habilidades, las actitudes y el sistema social. (Esta variable Fuente corresponde a la variable quién dice algo en el diagrama de Laswell.)

El mensaje. Es la emisión, el producto del emisor o fuente. Está estructurado en forma simbólica; para poder transmitirlo, el contenido de un mensaje es traducido a signos, es decir a elementos convencionales. Al conjunto de signos organizados que se usan para transmitir un mensaje, se

le llama código. El mensaje es organizado o tratado de cierta manera para que pueda ser comunicado. El mensaje corresponde a la variable 2 de Laswell; qué se dice.

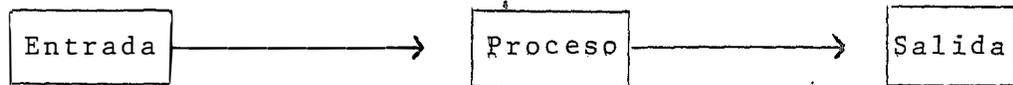
El canal. Es el vehículo sensorio que se utiliza para transmitir el mensaje: la vista, el oído, el tacto, etc. El elemento canal, no tiene correspondencia exacta en el modelo Laswell.

El receptor. Es quien, como su nombre lo indica, recibe el mensaje transmitido desde una fuente. El receptor, en este modelo, pasa a ser emisor o fuente en la dinámica de la comunicación.

El receptor equivale a la variable 4 del diagrama de Laswell, para quién se dice algo.

El proceso de la comunicación es un sistema que coincide con el proceso instruccional de enseñanza-aprendizaje. En ambos, un mensaje o información de contenidos emana de una fuente, es transmitido por un emisor, que selecciona los medios y canales adecuados para producir una respuesta (aprendizaje) en los receptores (alumnos).

Este proceso de enseñanza-aprendizaje, o proceso de comunicación, encaja perfectamente en el diseño más simple propuesto por la Teoría de Sistemas:



Así pues, las tres teorías (psicológicas, de sistemas y de la comunicación) se apoyan y complementan en el diseño de un modelo tecnológico de enseñanza-aprendizaje.

El tecnólogo educativo, mediante el enfoque de sistemas, puede investigar el área educativa; por medio de las teorías de la información y de la comunicación, analizar los métodos provistos para el aprendizaje por la psicología y el álgebra de diagramas de flujo y gráficas; con esas herramientas, el tecnólogo podrá elaborar modelos de enseñanza-aprendizaje que planteen más de una solución a los problemas que aquejan a la educación de nuestro país.

JUSTIFICACION DEL USO DE LA SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACION ARTISTICA,

La crisis en el diseño e instrumentación del currículum en la educación mexicana no excluye, por supuesto, a la enseñanza del Arte Dramático, específicamente la enseñanza de la actuación, en escuelas e institutos creados exprofeso para llevar a cabo la formación de actores. Esto ha quedado evidenciado a través de una serie de quejas tanto de profesores como de alumnos, por medio de artículos periódicos, donde se expresan peticiones tales como: selección

M-0093618

adecuada de los profesores, contenidos que correspondan a la realidad laboral de los actores, selección-adecuada de los alumnos, evaluación objetiva de los cursos, etc. (El Sol de México, 22 de junio de 1983; Unomásuno, junio 23 de 1983; La Prensa, 24 de junio de 1983; Excélsior y Ovaciones, julio 2 de 1983, etc.)

Como puede apreciarse en el primer capítulo de este trabajo, en la generalidad de las escuelas dedicadas a la enseñanza del arte dramático no se cuenta con profesorado formado para el quehacer docente por lo que, aunque en algunas de ellas existen planes y programas de estudio adecuados, la inexperiencia didáctico-metodológica (entre otras variables) permea este tipo de actividades.

Por tal motivo, es que se ha considerado conveniente elaborar un paquete didáctico que ayudara, de alguna manera, a facilitar la tarea a que se enfrentan las personas que se inician en la aventura del proceso de enseñanza-aprendizaje de la actuación; mismo que contemplara situaciones predocentes y docentes que coadyuvaran a una más pertinente incorporación de la planta magisterial a la vida escolar, a la par que incidiera en la elevación de la calidad de su trabajo, lo que vendría a repercutir en el aprovechamiento del alumno.

Considerando, sobre todo, que el utilizar métodos de sistematización de la enseñanza no implica, necesaria-

mente, renunciar a la profundidad, libertad, creatividad, sino que, al contrario, esto redundaría en la oportunidad de partir de la instrucción de lo más sencillo a lo más complejo; enseñanza de lo más importante de acuerdo con los propósitos educativos, haciendo a un lado la información que sólo sirve de relleno y que, casi siempre, desorienta y confunde al aprendiz,

Otra de las influencias en este trabajo ha sido el deseo de investigar acerca de la problemática sobre si la sistematización de la enseñanza puede ser utilizada en todos los ámbitos y niveles educativos, en este caso, en la educación artística.

DESCRIPCION DE LAS TECNICAS UTILIZADAS.

Dentro de las actividades desarrolladas en el Período Predocente de este Paradigma de la Evolución del Aprendizaje, se encuentra la especificación de algunas de las características y factores que se requieren para la mejor implementación de este paquete didáctico. Es decir: la multicausalidad; que incluye una descripción de las características del alumno, así como del profesor y la especificación de los factores medioambientales.

Dicha descripción se hizo con base en la bibliografía

grafía revisada, asimismo con la opinión de algunos de los profesores y directivos entrevistados.

Programación.

Determinación de objetivos: se elaboraron utilizando las recomendaciones de Castañeda y Livas, haciendo uso para ello de la taxonomía que proponen,

Inventario de conceptos: se solicitó la colaboración de un profesor de actuación, que tiene varios años de experiencia en este tipo de actividad docente. Luego de un análisis sobre diversos programas de estudio y auxiliándose en su experiencia estableció las unidades temáticas que debiera tener un curso de actuación para principiantes, así como los conceptos que se desprendían en cada una de las unidades.

Articulación del contenido: se utilizó la propuesta de Heredia (1983), que es un método para organizar de manera objetiva y sistemática los elementos de estudio. Este método ha sido elaborado con base en el enfoque operativo de la Teoría de Gráficas y en particular en las aportaciones de I.B. Morganov y, pretende contribuir a resolver los problemas relacionados con el orden que deben guardar los contenidos que se van a enseñar, es decir, para el establecimiento de la secuencia en que deben enseñarse los conceptos de una materia o materias de un plan de estudios.

Así, articular es establecer las relaciones de interdependencia entre los elementos o unidades de información, para lo cual se hizo necesario elaborar una tabla de doble entrada en la que se representaron las relaciones antecedente-consecuente que guardan los conceptos entre sí. El llenado de esta tabla (articulación) se hizo con base en los pasos siguientes:

I. Colocamiento tanto en las columnas como en los renglones de cada uno de los elementos.

II. Determinar si para el elemento de la columna era requisito el elemento del renglón. (Si es requisito se anota un uno en la casilla correspondiente y si no se anota un cero).

III. Iniciar el proceso de reducción de la tabla matriz, para lo que se debe hacer lo siguiente;

1. Identificar los vértices con ceros en las columnas.

2. Registrarlos en la parte inferior de una hoja.

3. Cancelar en la tabla matriz tanto las columnas como los renglones de los vértices identificados en el paso 1.

4. Identificar los nuevos vértices con ceros en la columna.

5. Registrar los vértices señalados en el paso 4, en un nivel arriba de los vértices registrados anteriormente.

6. Cancelar en la tabla reducida los vértices identificados en el paso 4,

7. Repetir los pasos 4, 5 y 6 hasta alcanzar el último nivel, es decir, hasta que todos los vértices de la tabla matriz original estén representados en la hoja señalada en el paso 2.

8. Preguntarse si los vértices que están en el segundo nivel tienen como requisito a los vértices que están en el primer nivel. Esto no debe contestarse acudiendo al inventario de los vértices, sino consultándolo directamente en la tabla matriz.

9. Dibujar las ramas correspondientes.

10. Se sube un nivel y se pregunta si los vértices de ese nivel tienen como requisito a los del nivel inferior y a los que hayan quedado "libres" de otros niveles inferiores.

11. Se dibujan las ramas correspondientes entre los vértices.

12. Se repiten los pasos 10 y 11 hasta alcanzar el último nivel.

Estructuración del contenido: esta parte consiste en representar en una gráfica las relaciones existentes entre los elementos articulados.

Análisis de conceptos: se utilizó la técnica propuesta por Castañeda, Huerta y Heredia, misma que fue comentada en el capítulo anterior.

Elaboración de circuitos conmutadores booleanos:

con la ayuda de los circuitos booleanos se analizaron las características de cada concepto, una por una, y se determinaron los conectivos lógicos intervinientes. En este sentido, el conectivo "y" indica que el flujo debe continuarse en una sola dirección, no hay otra opción y se tiene que cerrar todos los circuitos para que lo que se analiza se clasifique en la categoría definida.

Por otro lado, si el conectivo es "o", existe por lo menos dos características opcionales y cualquiera de las dos define correctamente el concepto, sin que necesariamente tengan que ser las dos al mismo tiempo. Los conceptos mixtos tanto conjuntivo como disyuntivo, presentarán combinatorias de flujo en línea y en paralelo; este hallazgo, de José Huerta facilita la expresión de los algoritmos de identificación.

CARACTERISTICAS DEL PAQUETE DIDACTICO PROPUESTO.

Por su contenido y su conformación este paquete didáctico ha sido elaborado para ser usado en escuelas privadas de actuación. Puede ser utilizado tanto como material bibliográfico en la formación de profesores de actuación, como programa de estudios para un primer curso de actuación.

Algo que debe quedar en claro es que su éxito

dependerá del seguimiento adecuado de todo lo prescrito en él, desde las características del profesor y del alumno, los factores medioambientales hasta la secuencia de actividades y de temas aquí propuestos.

Además, es necesario realizar la validación del paquete. Para ello, se sugiere se lleven a cabo las aportaciones que para tal efecto aquí presentamos.

Por último, cabe aclarar que toda esta propuesta se hizo con base en el material bibliográfico revisado, las entrevistas efectuadas al personal trabajador de varias escuelas de actuación, así como en mi experiencia de alumno y profesor en este tipo de educación artística.

CAPITULO V. IMPLANTACION DEL MODELO SELECCIONADO.

P A R T E P R A C T I C A

P R O S P E C C I O N P R I M A R I A

1. PERIODO PREDOCENTE:

1.1 Multicausalidad

A. Características del Profesor

B. Características del Alumno

C. Factores medioambientales

1.2 Programación

A. Determinación de objetivos

B. Inventario de conceptos

C. Articulación y estructuración
del contenido.

D. Análisis de conceptos

E. Elaboración de circuitos conmutadores booleanos.

1. PERIODO PREDOCENTE

1.1 MULTICAUSALIDAD.

A. CARACTERISTICAS DEL PROFESOR

B. CARACTERISTICAS DEL ALUMNO

C. FACTORES MEDIOAMBIENTALES

A. CARACTERISTICAS DEL PROFESOR.

Requisitos:

- Tener como mínimo el bachillerato terminado.
- Tener constancia de estudios de actuación como carrera, terminada, o ser actor profesional experimentado comprobado.
- De preferencia tener la licenciatura de Actor o la de literatura dramática y teatro.
- Recibir cursos de formación docente.

Se sugiere que, además, sea capaz de:

1. Aceptar y plantear múltiples posibilidades de creación.
2. Reconocer las diferencias individuales en cuanto a sensibilidad y percepción del alumnado.
3. Respetar y aceptar la personalidad de cada alumno.
4. Ser adaptable y dispuesto a los cambios que pudieran y debieran hacerse al método y al programa.
5. Evitar imponer sus ideas y juicios de valor.
6. Tolerar el juego en clase, con todo lo que éste implica: aceptación de reglas y disciplina, sin caer en lo militarizado o en el libertinaje.
7. No olvidar que es un informador de técnicas.
8. Recordar que mediante la técnica es posible comunicar las emociones.

9. Fomentar la confianza y amistad, ayudado por su propia valoración.
10. Jamás utilizar la burla o la humillación con los alumnos.
11. Preferir el desarrollo y la buena disposición a los resultados inmediatos.
12. Fomentar, no presionar, la iniciativa de los alumnos, tanto en la creación como en el análisis crítico de la producción propia y ajena.
13. Aceptar las innovaciones.
14. Corregir a los alumnos, sin descuidar que el sentimiento expresado es preferible a la ejecución fría y servil.
15. Autojuzgarse.
16. Ser aprendiz creativo.

B. CARACTERISTICAS DEL ALUMNO.

Requisitos:

- Escolaridad mínima aceptable: secundaria terminada.
- Pertener a una clase socioeconómica entre media y alta.
- 80% de conocimientos artísticos (acreditados a través de un cuestionario: anexo 2).
- Buena capacidad de memoria, concentración, observación, creatividad e improvisación (evaluada a través de un collage e interpretación de papeles: anexo 3).
- Aprobación de examen psicométrico (batería de tests: intereses, personalidad, inteligencia, actitudes y habilidades)

C. FACTORES MEDIOAMBIENTALES.

Para el éxito de este curso deberá tomarse en cuenta lo siguiente:

--Instalación escolar adecuada. Las clases de actuación deben --
efectuarse en aulas que contengan un diseño arquitectónico tea-
tral, es decir, con espacio para, y en forma de, escenario; lu-
gar para el público (alumnos); iluminación y ventilación adecua-
da, alejada, lo más posible, de ruidos e interferencias.

--Formación de grupos homogéneos, acordes con el desarrollo cog-
noscitivo, motor y afectivo, así como la edad.

--Uso de una taxonomía afectiva y no solamente una cognoscitiva.

--Ambiente agradable. Buena relación profesor-alumno. Integra-
ción grupal. Para: lograr una comunicación, un aprendizaje y
una creación satisfactoria.

--Factores socioeconómicos. Generalmente, este tipo de cursos se
ofrecen en escuelas privadas, donde los alumnos están bien ali-
mentados y con facilidades para comprar libros, transportación,
etc.

--Uso de técnicas grupales para lograr:

a. El proceso de integración y el conocimiento del grupo.

b. Acelerar el rendimiento del estudiante en el proceso de ---

- c. Análisis de los roles y la constitución de equipos de --
trabajo.
- d. Análisis de situaciones de docencia.

1. PERIODO PREDOCENTE
- 1.2 PROGRAMACION
 - A. DETERMINACION DE OBJETIVOS
 - B. INVENTARIO DE CONCEPTOS
 - C. ARTICULACION Y ESTRUCTURACION
DEL CONTENIDO
 - D. ANALISIS DE CONCEPTOS
 - E. ELABORACION DE CIRCUITOS
CONMUTADORES BOOLEANOS

PROPOSITOS GENERALES.

Esta asignatura tiene como finalidad iniciar al alumno en el aprendizaje del arte dramático, así como en la utilización de conceptos y principios básicos para el desarrollo ulterior de una técnica de actuación y el análisis dramático. También, se pretende que el alumno relacione este curso con el de "Expresión corporal", "Educación de la voz", e "Historia del teatro".

Esta materia constituye antecedente necesario para "Actuación II", y está organizada para ser impartida a alumnos de la carrera de actor, que hayan terminado, como mínimo, la enseñanza secundaria.

OBJETIVOS TERMINALES.

Al finalizar el curso, el estudiante:

1. Utilizará todas las facultades del actor en cualquier puesta en escena. (G. 2)
2. Utilizará la técnica teatral en cualquier representación dramática (G.1)
3. Analizará la estructura interior de cualquier obra dramática (D.2)
4. Analizará los elementos de cualquier obra teatral(D.1)

OBJETIVOS ESPECIFICOS

UNIDAD I.

Al finalizar esta unidad, el alumno:

1.1 Conocerá los conceptos "imitación y caracterización" (B.2)

1.2 Explicará las diferencias entre el rito y el mito, en tanto orígenes del teatro. (B.2)

1.3 Explicará la relación entre la literatura y el teatro (B.2)

UNIDAD II.

Al finalizar la unidad, el alumno:

2.1 Explicará cada una de las facultades del actor (B.2)

2.2 Analizará la relación entre las facultades del actor. (D.2)

2.3 Explicará el papel que juega la imaginación creadora en la personificación teatral. (C.2)

UNIDAD III.

Al término de la unidad, el alumno:

3.1 Explicará el concepto "escenario" dentro del ámbito teatral. (B.2)

3.2 Describirá, verbalmente, la técnica teatral. (B.5)

UNIDAD IV,

Al acabar la unidad, el alumno:

4.1 Definirá los elementos que componen una obra de teatro. (B,2)

4.2 Analizará, verbalmente o por escrito, los elementos de una obra de teatro. (D,1)

UNIDAD V.

Al terminar la unidad, el alumno:

5.1 Explicará cada uno de los elementos que conforman la estructura interior de, por lo menos, una obra dramática. (B.2)

5.2 Analizará, verbalmente o por escrito, los elementos que conformen la estructura interior de, por lo menos, una obra dramática. (D.3)

B. INVENTARIO DE CONCEPTOS.

Unidad 1: Origen y características del teatro.

--imitación

--caracterización

--rito

--mito

--literatura

Unidad 2: Facultades del actor.

--imaginación creadora

--concentración

--observación

--memoria

--improvisación

Unidad 3: La técnica teatral.

--escenario

--posición abierto

--posición un cuarto

--posición perfil

--posición tres cuartos

--posición cerrado

--movimiento de abrirse

--movimiento de cerrarse

--movimiento de volverse

- movimiento de bajar
- movimiento de subir
- movimiento de avanzar
- movimiento de retroceder
- desplazamiento directo
- desplazamiento curvo

Unidad 4: Elementos de una obra de teatro

- personaje principal
- personaje secundario
- personaje comparsa
- trama
- acción
- marcos
- diálogo

Unidad 5: Estructura interior de una obra de teatro.

- conflicto
- intención
- momentos climáticos
- clímax
- anticlímax
- desenlace

ARTICULACION DEL PROGRAMA "ACTUACION I"

TEMAS:

1. Origen y características del teatro.
2. Facultades del actor.
3. La técnica teatral.
4. Elementos de una obra de teatro.
5. Estructura interior de una obra teatral.

	1	2	3	4	5
1	0	1	1	1	1
2	0	0	0	0	1
3	0	0	0	1	1
4	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0

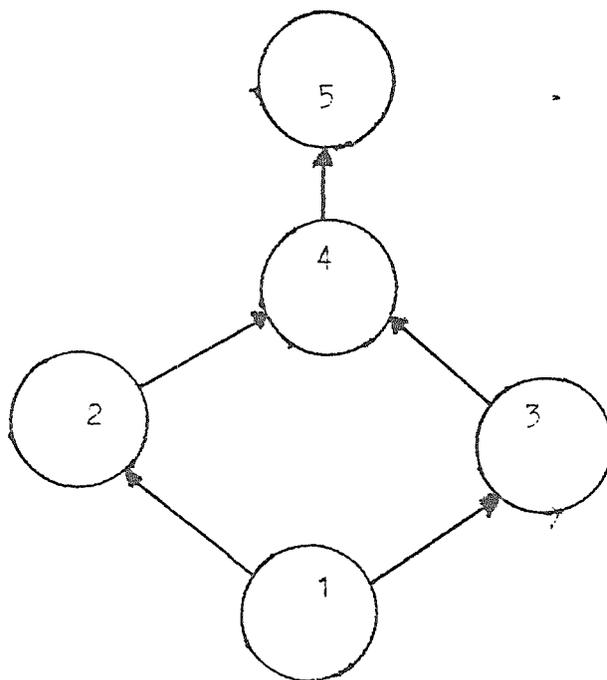
ESTRUCTURACION DEL PROGRAMA ACTUACION I

	1	2	3	4	5
1	0	1	1	1	1
2	0	0	0	1	1
3	0	0	0	1	1
4	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0

	2	3	4	5
2	0	0	1	1
3	0	0	1	1
4	0	0	0	1
5	0	0	0	0

	4	5
4	0	1
5	0	0

	5
5	0



Secuencias pedagógicas que resultan:

A. 1, 2, 3, 4, 5

B. 1, 3, 2, 4, 5

De acuerdo con la secuencia pedagógica A, los temas del programa de Actuación I, quedarían así:

1. Origen y características del teatro.
2. Facultades del actor.
3. La técnica teatral.
4. Elementos de una obra de teatro.
5. Estructura interior de una obra teatral.

Y conforme a la secuencia pedagógica B, el profesor tendría que impartir los temas como siguen:

1. Origen y características del teatro.
3. La técnica teatral.
- 2, Facultades del actor.
4. Elementos de una obra de teatro.
5. Estructura interior de una obra teatral.

La secuencia pedagógica escogida para la sistematización de este curso de Actuación I, fue la "A".

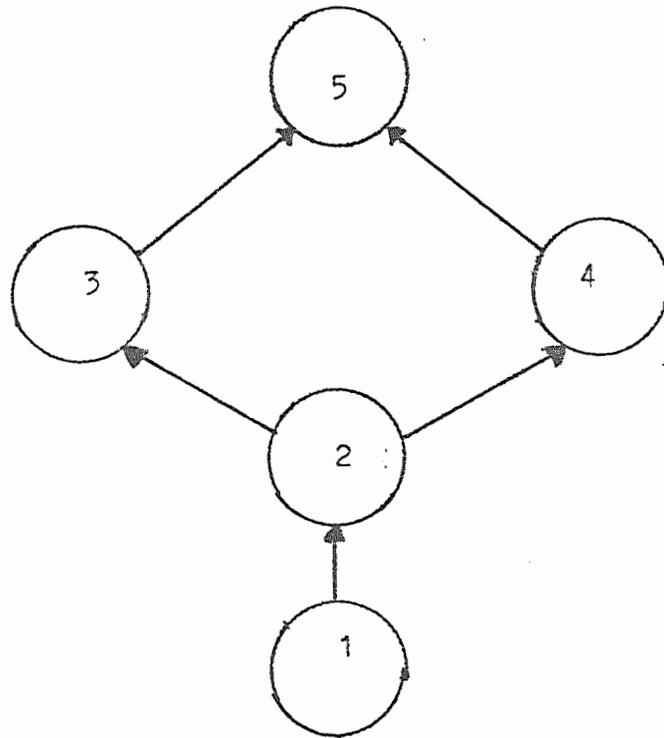
ESTRUCTURACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 1

	1	2	3	4	5
1	0	1	1	1	1
2	0	0	1	1	1
3	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0

	2	3	4	5
2	0	1	1	1
3	0	0	0	1
4	0	0	0	1
5	0	0	0	0

	3	4	5
3	0	0	1
4	0	0	1
5	0	0	0

	5
5	0



Secuencias pedagógicas que resultan:

A. 1, 2, 3, 4, 5

B. 1, 2, 4, 3, 5

De acuerdo con la secuencia pedagógica A, los conceptos del tema 1, "Origen y características del teatro", quedarían así:

1. Imitación.
2. Caracterización
3. Rito
4. Mito
5. Literatura dramática.

Y, conforme a la secuencia pedagógica B, el profesor tendría que enseñar los conceptos como siguen:

1. Imitación
2. Caracterización
4. Mito
3. Rito
5. Literatura dramática.

La secuencia pedagógica escogida para la sistematización de esta asignatura, fue la "A".

ARTICULACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 2

"Facultades del actor"

Conceptos:

1. Imaginación creadora.
2. Concentración
3. Observación
4. Memoria
5. Improvisación

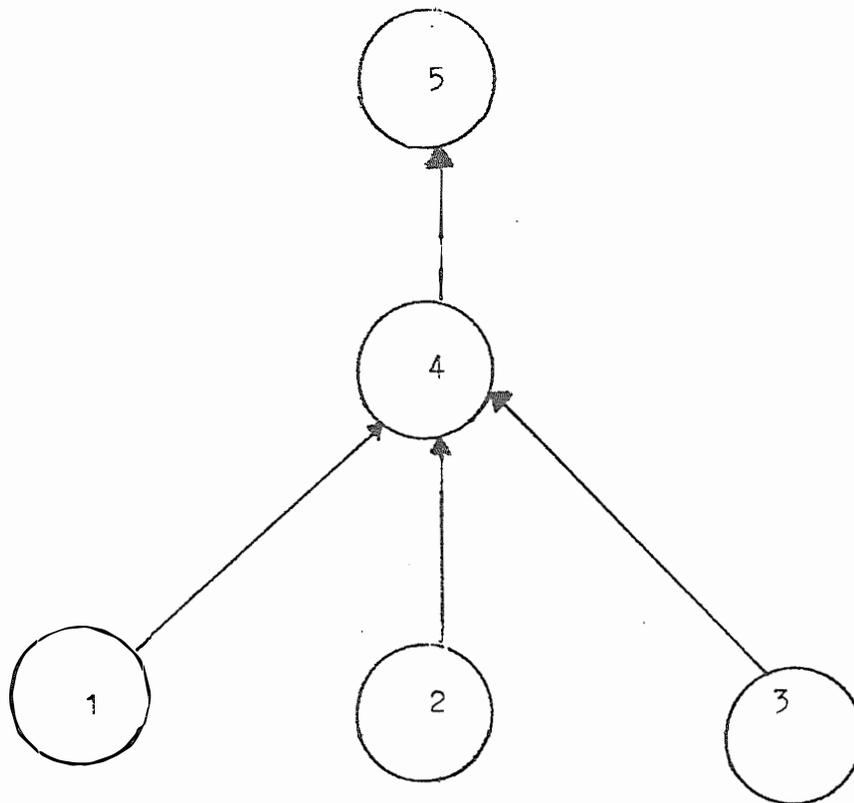
	1	2	3	4	5
1	0	0	0	0	1
2	0	0	0	1	1
3	0	0	0	1	1
4	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0

ESTRUCTURACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 2

	1	2	3	4	5
1	0	0	0	0	1
2	0	0	0	1	1
3	0	0	0	1	1
4	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0

	4	5
4	0	1
5	0	0

	5
5	0



Secuencias pedagógicas que resultan:

A. 1, 2, 3, 4, 5

B. 1, 3, 2, 4, 5

C. 2, 1, 3, 4, 5

D. 2, 3, 1, 4, 5

E. 3, 1, 2, 4, 5

F. 3, 2, 1, 4, 5

La secuencia pedagógica escogida para la sistematización de esta asignatura, fue la "A",

ARTICULACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 3

"La técnica teatral"

Conceptos:

1. Escenario
2. Posición abierto
3. Posición un cuarto
4. Posición perfil
5. Posición tres cuartos
6. Posición cerrado
7. Abrirse
8. Cerrarse
9. Volverse
10. Bajar
11. Subir
12. Avanzar
13. Retroceder
14. Desplazamiento directo
15. Desplazamiento curvo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0

ESTRUCTURACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 3

"La técnica teatral"

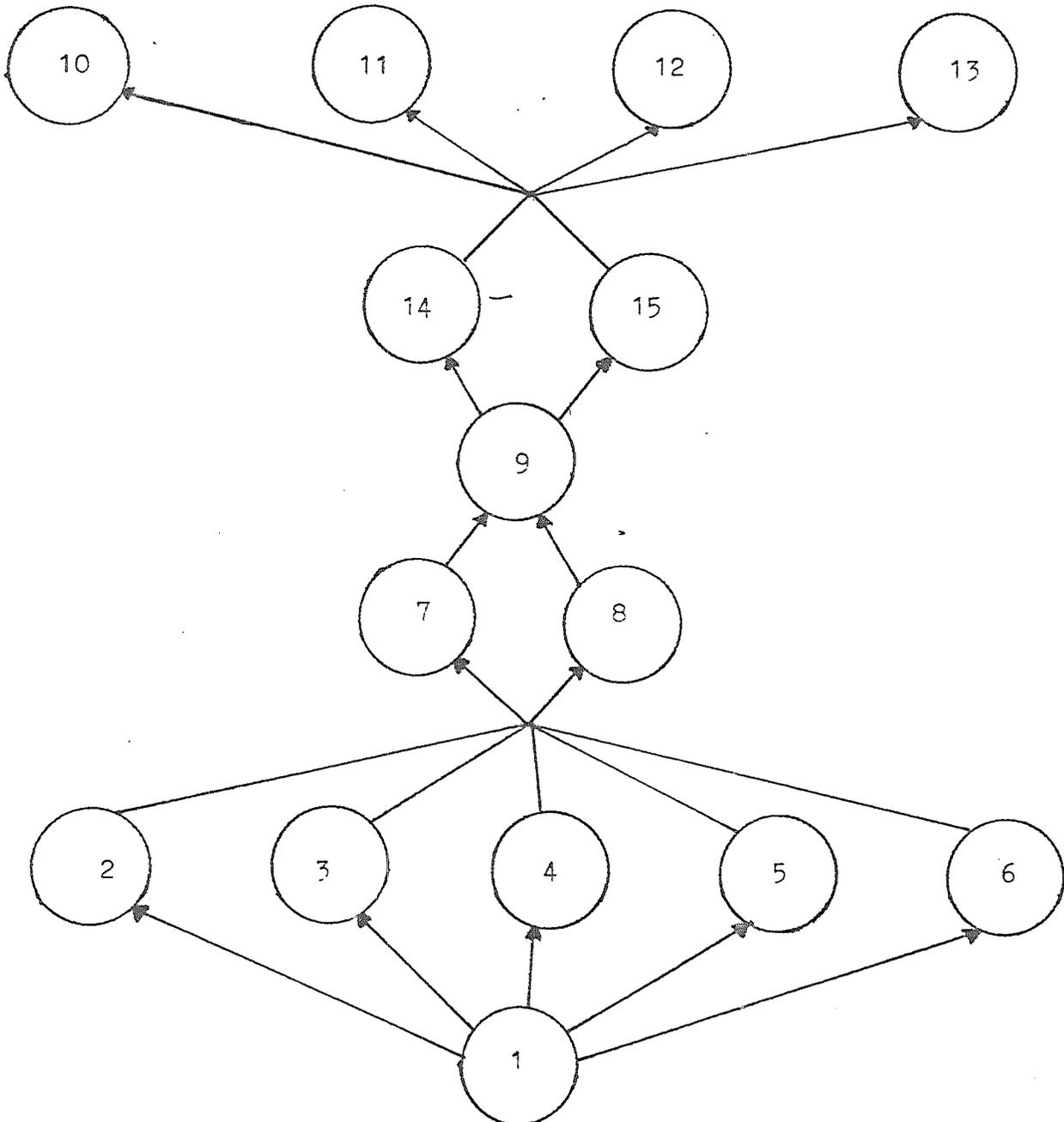
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1
8	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0

	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7	0	0	1	1	1	0	0	1	1
8	0	0	1	1	1	0	0	1	1
9	0	0	0	1	1	0	0	1	1
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	1	1	1	1	0	0
15	0	0	0	1	1	1	1	0	0

	9	10	11	12	13	14	15
9	0	1	1	0	0	1	1
10	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0
14	0	1	1	1	1	0	0
15	0	1	1	1	1	0	0

	10	11	12	13	14	15
10	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0
14	1	1	1	1	0	0
15	1	1	1	1	0	0

	10	11	12	13
10	0	0	0	0
11	0	0	0	0
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0



La cantidad de secuencias posibles de acuerdo a la estructura--
ción lograda, resultado de la aplicación de la técnica Morganov-
Heredia, son 512.

La secuencia pedagógica escogida para la sistematiza-
ción de este curso, basada en la opinión experimentad del pro-
fesor y dramaturgo Antonio González Caballero, fue la siguiente:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 10, 11, 12, 13. Es decir,

1. Escenario
2. Posición abierto.
3. Posición un cuarto.
4. Posición perfil
5. Posición tres cuartos.
6. Posición cerrado.
7. Movimiento de abrirse.
8. Movimiento de cerrarse.
9. Movimiento de volverse.
14. Desplazamiento directo.
15. Desplazamiento curvo.
10. Movimiento de bajar.
11. Movimiento de subir.
12. Movimiento de avanzar.
13. Movimiento de retroceder.

ARTICULACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 4

"Elementos de una obra de teatro".

	1	2	3	4	5	6	7
1	0	1	1	0	0	1	1
2	0	0	0	0	0	1	1
3	0	1	0	0	0	1	1
4	1	1	1	0	0	1	0
5	1	1	1	1	0	1	1
6	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0

Conceptos:

1. Personaje principal
2. Personaje comparsa
3. Personaje secundario
4. Trama
5. Acción
6. Marcos
7. Diálogo

ESTRUCTURACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 4

	1	2	3	4	5	6	7
1	0	1	1	0	0	1	1
2	0	0	0	0	0	1	1
3	0	1	0	0	0	1	1
4	1	1	1	0	0	1	0
5	1	1	1	1	0	1	1
6	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0

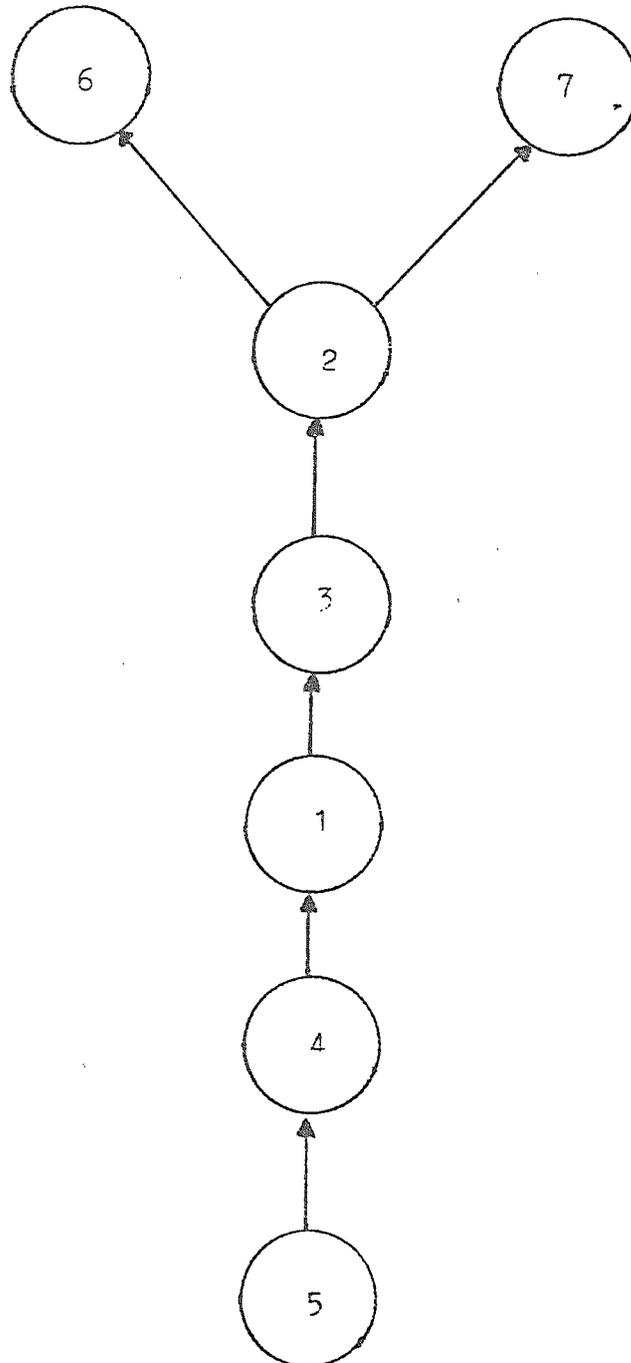
	1	2	3	4	6	7
1	0	1	1	0	1	1
2	0	0	0	0	1	1
3	0	1	0	0	1	0
4	1	1	1	0	1	0
6	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0

	1	2	3	6	7
1	0	1	1	1	1
2	0	0	0	1	1
3	0	1	0	1	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0

	2	3	6	7
2	0	0	1	1
3	1	0	1	0
6	0	0	0	0
7	0	0	0	0

	2	6	7
2	0	1	1
6	0	0	0
7	0	0	0

	6	7
6	0	0
7	0	0



Secuencias pedagógicas que resultan:

A. 5, 4, 1, 3, 2, 6, 7

B. 5, 4, 1, 3, 2, 7, 6

La secuencia pedagógica escogida para la sistematización de este curso, fue la "A".

ARTICULACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 5

"Estructura interior de una obra dramática"

Conceptos:

1. Conflicto
2. Intención
3. Momentos climáticos
4. Anticlímax
5. Clímax
6. Desenlace

	1	2	3	4	5	6
1	0	1	1	1	1	1
2	0	0	1	1	1	0
3	0	0	0	1	1	1
4	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	1	0	1
6	0	0	0	0	0	0

ESTRUCTURACION DE LOS CONCEPTOS DEL TEMA 5

	1	2	3	4	5	6
1	0	1	1	1	1	1
2	0	0	1	1	1	0
3	0	0	0	1	1	1
4	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	1	0	1
6	0	0	0	0	0	0

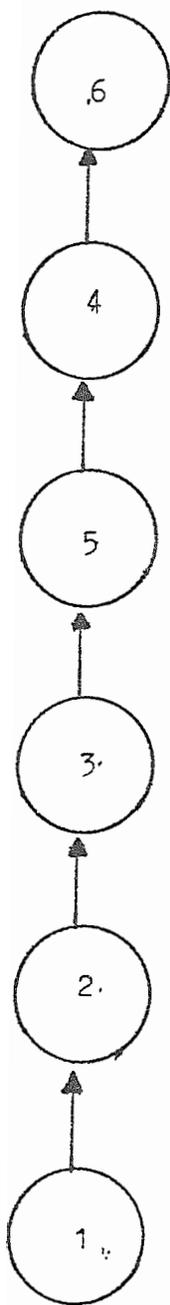
	2	3	4	5	6
2	0	1	1	1	0
3	0	0	1	1	1
4	0	0	0	0	1
5	0	0	1	0	1
6	0	0	0	0	0

	3	4	5	6
3	0	1	1	1
4	0	0	0	1
5	0	1	0	1
6	0	0	0	0

	4	5	6
4	0	0	1
5	1	0	1
6	0	0	0

	4	6
4	0	1
6	0	0

	6
6	0



La secuencia pedagógica que resulta es la siguiente:

1, 2, 3, 5, 4, 6

D. ANALISIS DE CONCEPTOS Y ELABORACION DE
CIRCUITOS CONMUTADORES BOOLEANOS.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Imitación

Red conceptual

Nivel Supraordinado

Personaje

Nivel Coordinado

Imitación

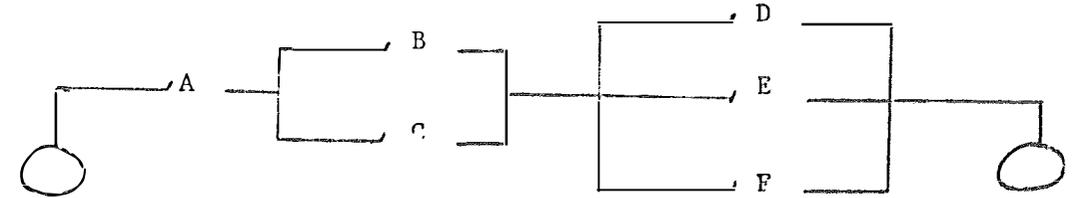
Nivel Subordinado

Caracterización

Sinónimos copia, simulación, igualación

Formula A (B + C) (D + E + F)

Circuitos conmutadores booleanos



Extensión pedagógica Ejemplos

1 Héctor Suarez imitando a un político.	2 Daniela Romo imitando a una mesera
3 Carlitos Espejel imitando a un niño Drácula.	4 José Alonso imitando a un inválido.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos

5 Sexo	6 Pensamiento
7 Ilusión	8 Descubrimiento

Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Igualación de características		1	1	1	1	0	0	0	0
B	Interiores		1	1	1	1	0	1	1	0
C	o exteriores		1	1	1	1	1	0	0	1
D	de seres humanos		1	1	1	1	1	1	1	1
E	o animales		0	0	0	0	1	0	0	1
F	o cosas		0	0	0	0	0	0	0	0
G										
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0

Propiedades 1. Acto humano 2. No importa la edad ni el sexo
3. Produce gozo 4. Sirve como correctivo
5. Forma de aprendizaje

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORÍTMICAS DE IDENTIFICACIÓN

Concepto Caracterización

Red conceptual

Nivel Supraordinado

Imitación

Nivel Coordinado

Caracterización

Nivel Subordinado

Humanos animales cosas

Sinónimos Transformación, disfrazamiento

Formula A + B + C + D + E

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos				
			1	2	3	4	5	6	7	8	
A	Uso del actor		1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	de vestuario,		1	1	1	1	0	0	0	0	0
C	maquillaje		1	1	1	1	0	0	0	0	0
D	y utensilios		1	1	1	1	0	0	0	0	0
E	en una puesta en escena.		1	1	1	1	1	1	1	1	1
F											
G											
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Anciano	2 Brujo
3 Caballero-águila	4 Rey

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Hombre enojado	6 Hombre astuto
7 animal fiero	8 Hombre feliz

Propiedades 1. Precisión 2. Acentuación 3. Expresividad

4. Motivación 5. Acto humano voluntario

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Rito

Red conceptual

Nivel Supraordinado Religión

Nivel Coordinado Rito Mito

Nivel Subordinado Teatro

Sinónimos ceremonia, celebración

Formula A + B + C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos				
			1	2	3	4	5	6	7	8	
A	Acto repetitivo		1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	con fines de culto		1	1	1	1	0	0	0	0	0
C	determinado por la religión		1	1	1	1	0	0	0	0	0
D	en donde se desarrolla		1	1	1	1	0	0	0	0	0
E											
F											
G											
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Misa	2 Funeral
3 Bautismo	4 Confirmación

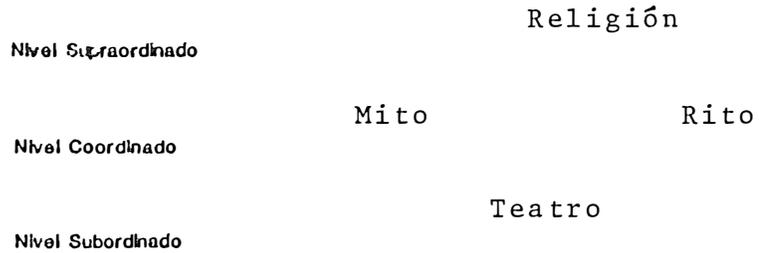
Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Pasar por debajo de las escaleras.	6 Romper un espejo.
7 Tirar la sal,	8 Los martes 13.

Propiedades Mismas de la definición.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Mito

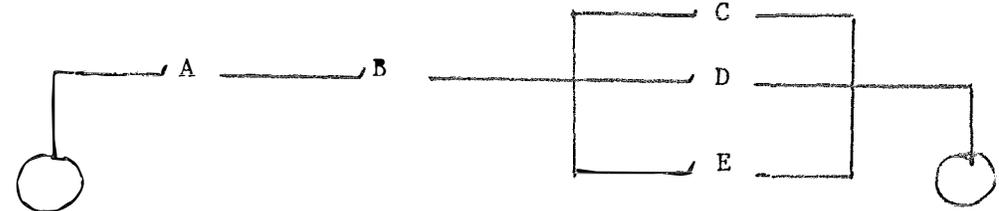
Red conceptual



Sin3nimos f3bula, leyenda

Formula A + B (C + D + E)

Circuitos conmutadores booleanos



Definici3n	caracteristicas	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Ficciones		1	1	1	1	0	0	0	0
B	especialmente de tipo religioso		1	1	1	1	0	0	0	0
C	que varían seg3n la religi3n		1	1	1	1	0	0	0	0
D	o 3poca		1	1	1	1	1	1	1	1
E	o pa3s.		1	1	1	1	1	1	1	1
F										
G										
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0

Extensi3n pedag3gica Ejemplos	
1 Gorgonas	2 Musas
3 Quetzalc3atl	4 Huitzilopochtli

Extensi3n pedag3gica Seudo Ejemplos	
5 Pedro Infante	6 Mar3a F3lix
7 Marilyn Monroe	8 Rodolfo Valentino

Propiedades 1. Tiene como base la realidad 2. Recuerdo 3. Leyenda
4. Tradici3n 5. Se refiere a humanos, animales o cosas

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORÍTMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Literatura

Red conceptual

Arte

Nivel Supraordinado

Literatura

Nivel Coordinado

Nivel Subordinado

Epica

Lírica

Dramática

Sinónimos Poesía

Formula A + B + C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Producto humano		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	y artístico		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C	donde se utiliza el lenguaje escrito		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	con fines meramente estéticos.		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
E												
F												
G												
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Propiedades Mismas que en la definición.

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Poema del Cid	2 Romeo y Julieta
3 Don Quijote	4 Hamlet

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Casos de Alarma	6 Kalimán
7 La novela policíaca	8 El libro vaquero

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Imaginación creadora del actor

Nivel conceptual

Facultades del actor

Nivel Supraordinado

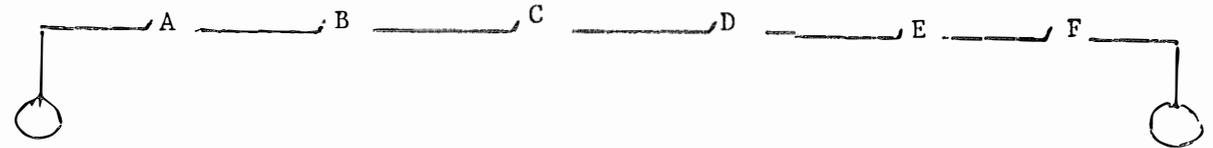
Nivel Coordinado Imaginación creadora Memoria Concentración Observación

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene

Formula A + B + C + D + E + F

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	CASOS	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Característica humana		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	que permite a un actor		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C	la composición de un personaje		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
D	distinto a su personalidad		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
E	con veracidad		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F	y corrección		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
G	con fines exclusivamente estéticos		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
	Resultados		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Silvia Pinal en "Mame".	2 Alma Muriel en "Falsa crónica de Juana la Loca"
3 Manolo Fábregas en "Violinista en el tejado"	4 Carlos Ancira en "El pensamiento"

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Esposo	6 Hijo
7 Profesor	8 Madre

Propiedades 1. Es opuesto a la imaginación fantástica de la realidad y no de lo imposible. 2. Se nutre

TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Concentración

Red conceptual

Facultades del actor

Nivel Supraordinado

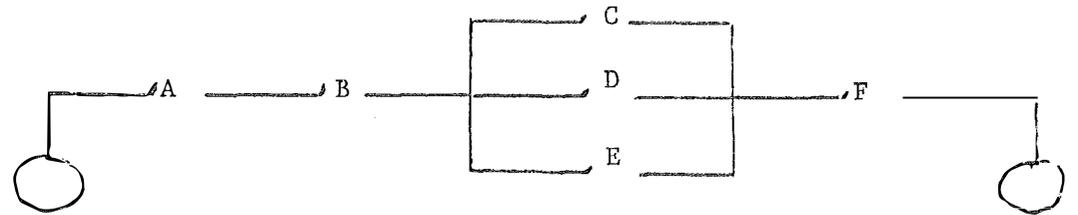
Nivel Coordinado

Concentración Memoria Observación Imaginación creativa

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene
 Formula $A + B (C + D + E) F$

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Facultad humana		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	de fijar el pensamiento		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C	en una idea,		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	persona,		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E	o cosa,		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F	evitando distraerse.		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
G												
	Resultados		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos

1 Aunque el público grite cosas, el actor sin interrumpirse sigue con su papel como si nada hubiera pasado.	2 En una escena cómica, el actor se reirá solo si así está marcado.
3 El actor no debe dejarse llevar por las emociones de la obra, tales como el llanto o el miedo o la ira.	4 Aunque, en escena, alguien olvidara el texto no deberá perderse la línea del personaje.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos

5 Dejarse arrastrar por la risa de un compañero, cuando esto no haya sido indicado	6 Perder la línea del personaje a causa de algún accidente escénico.
7 Entablar un diálogo con el público cuando no haya sido marcado por el director	8 No terminar a tiempo las escenas de llanto rompiendo el ritmo de la obra.

Propiedades 1. Debe ser utilizada durante toda la representación teatral.
2. Permite afrontar los accidentes que pudieran presentarse en escena sin quebrantar la línea del personaje.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORÍTMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Observación

Red conceptual

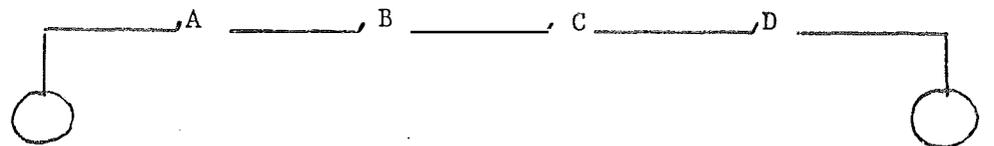
Nivel Supraordinado Facultades del actor

Nivel Coordinado Observación Concentración Improvisación

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene
Formula A + B + C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	Características	Casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Facultad humana		1	1	1	1	0	1	1	0
B	útil para fijar la atención		1	1	1	1	1	1	1	1
C	en las características relevantes		1	1	1	1	0	0	0	0
D	de los personajes teatrales.		1	1	1	1	0	0	0	0
E										
F										
G										
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Forma de hablar	2 Cualidades o defectos físicos.
3 Forma de caminar	4 La escolaridad

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 El color de la ropa.	6 El color de los ojos.
7 La forma de los labios.	8 La talla que usa.

Propiedades 1. Sirve para la crítica y autocrítica en la creación escénica. 2. Se utilizan todos los sentidos. 3. Se auxilia de la memoria.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Memoria

Red conceptual

Facultades del actor

Nivel Supraordinado

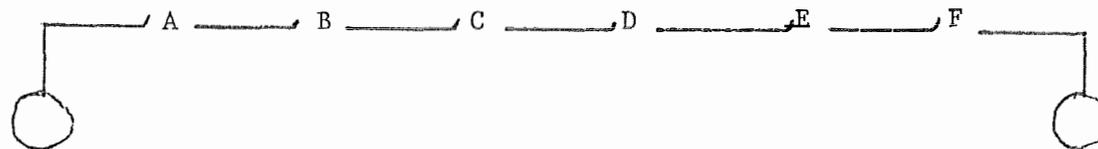
Nivel Coordinado

Memoria Imaginación Concentración
creadora

Nivel Subordinado

Símbolos No tiene
Formula A + B + C + D + E + F

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Facultad humana		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	de adquisición		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C	conservación		1	1	1	1	1	1	0	1		
D	y recuperación		1	1	1	1	0	0	0	0		
E	de las ideas		1	1	1	1	0	0	0	0		
F	previamente adquiridas.		1	1	1	1	0	0	0	0		
G												
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0		

Propiedades 1. Almacén donde se guardan los elementos para la creación.
2. Sirve para aprender

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Hablar en escena a los actores, por el nombre de sus personajes.	2 Decir los diálogos correctamente.
3 Hacer los movimientos indicados por el director.	4 Efectuar entradas y salidas de escena a tiempo.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Respirar	6 Sudar
7 Dormir	8 Nacer

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Improvisación teatral

Red conceptual

Facultades del actor

Nivel Supraordinado

Nivel Coordinado Improvisación Imaginación Memoria Observac.
teatral creativa

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene

Formula A + B + C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Representación teatral		1	1	1	1	1	1	1	1
B	sin papeles aprendidos		1	1	1	1	0	0	0	0
C	ni dirección escénica alguna,		1	1	1	1	0	0	0	0
D	sobre un tema previamente conocido.		1	1	1	1	1	1	1	1
E										
F										
G										
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Justificación en escena de objetos que sean necesarios y que hayan olvidado poner los utileros.	2 Justificar, hablando o sin hablar, la entrada a destiempo de un personaje.
3 Suplir, con la actuación o el diálogo, las fallas de los efectos teatrales.	4 Cuando el director les pide a los actores que realicen una escena sin que él los haya dirigido.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 El trabajo total de Héctor Bonilla en "El vestidor"	6 El trabajo total de Ignacio López - Tarso en "El rey Lear"
7 La creación del personaje de Beatriz Sheridan en "De pétalos perennes".	8 La actuación de Ofelia Guilmáin en "Debiera haber obispos".

Propiedades 1. No requiere de análisis de la obra 2. Composición en forma espontánea.
3. La creación y la ejecución son en forma simultánea.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Escenario

Red conceptual

Teatro

Nivel Supraordinado

Escenario

Nivel Coordinado

Nivel Subordinado

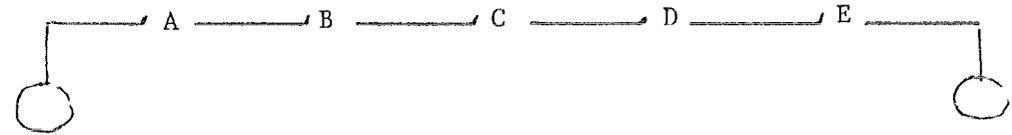
Areas

Proscenio

Sinónimos No tiene

Formula A + B + C + D + E

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos							
		Ejemplos				Seudo ejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Espacio arquitectónico	1	1	1	1	1	1	1	1
B	donde se desarrolla la escena teatral	1	1	1	1	1	1	0	0
C	dividido convencionalmente	1	1	1	1	0	0	0	0
D	en seis áreas	1	1	1	1	0	0	0	0
E	y a veces tiene un proscenio.	0	0	1	1	0	0	0	0
F									
G									
	Resultados	1	1	1	1	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo sobre escenario circular.	2 dibujo sobre escenario isabelino.
3 dibujo sobre escenario tradicional.	4 dibujo sobre escenario giratorio.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 dibujo sobre fachada de teatro.	6 dibujo sobre fachada de teatro.
7 dibujo sobre fachada de un edificio.	8 dibujo sobre fachada de una casa.

Propiedades 1. Se utilizan los términos "derecha" e "izquierda", siempre con referencia al actor, colocado frente al público.
2. También se utilizan los términos "arriba" (la parte más lejana del espectador) y "abajo" (la parte más próxima al espectador).

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Posición abierto

Red conceptual

Posición individual del Actor

Nivel Suarornado

Abierto Perfil Un cuarto 3 cuartos Cerrado

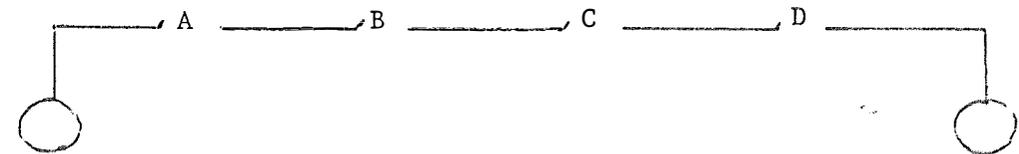
Nivel Coordinado

Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene
Formula A + B + C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Posición individual,		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	en la cual el actor,		1	1	1	1	0	0	0	1		
C	se halla frente al público,		1	1	1	1	1	1	1	0		
D	en cualquier área del escenario.		1	1	1	1	0	0	0	1		
E												
F												
G												
	Resultados		1	1	1	1	0	0	0	0		

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo de actor parado cercano al público.	2 dibujo de actor sentado cercano al público.
3 dibujo de actor hincado en área lejana al público.	4 dibujo de actor parado en área lejana al público.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 dibujo de un profesor dando clases.	6 dibujo de un cantante frente al público.
7 dibujo de un conferencista dando una plática.	8 dibujo de un actor de espaldas al público.

Propiedades 1. Posición estática 2. Puede estar el actor de pie, sentado o hincado 3. Posición transitoria 4. Sirve de base para los movimientos escénicos.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Posición un cuarto

Red conceptual

Posición individual del Actor

Nivel Suarordinado

Abierto Cerrado Un cuarto 3 cuartos Perfil

Nivel Coordinado

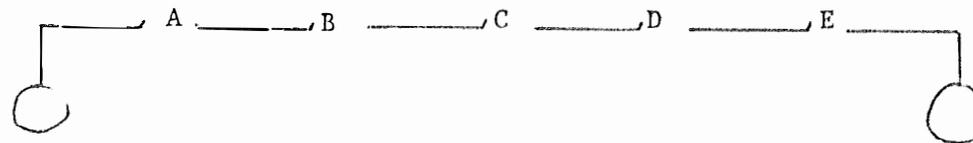
Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder.

Nivel Subordinado

Símbolos No tiene

Formula A + B + C + D + E

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Posición individual		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	del actor		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C	equivalente a medio flanco,		1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
D	sobre cualquier área del escenario		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
E	y en relación con el público.		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
F												
G												
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Propiedades 1. Posición estática 2. Puede ser de pie, sentado o hincado
3. Sirve de base para los movimientos escénicos.
4. Es una posición transitoria.

Extensión pedagógica Ejemplos

1 dibujo de un actor parado en posición un cuarto en área cercana al público.	2 dibujo de actor hincado en posición un cuarto en la parte del centro del escenario.
3 dibujo de actor sentado a la izquierda en área lejana al público.	4 dibujo de actor parado a la derecha en área lejana al público.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos

5 dibujo de un niño en posición un cuarto, en la calle.	6 dibujo de mujer en posición un cuarto, en el campo.
7 dibujo de profesor en posición un cuarto frente a sus alumnos.	8 dibujo de cantante frente al público.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Posición perfil

Sinónimos No tiene

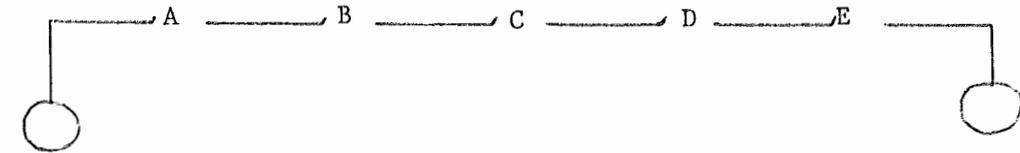
Red conceptual

Formula A + B + C + D + E

Posición individual del Actor

Circuitos conmutadores booleanos

Nivel Suarordinado



Nivel Coordinado

Abierto Un cuarto Perfil 3 cuartos Cerrado

Nivel Subordinado Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder

Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Posición individual		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	del cuerpo del actor,		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C	equivalente a un flanco,		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	sobre cualquier área del escenario,		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
E	y en relación con el público.		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
F												
G												
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo de actor parado en posición perfil izq. en área cercana al público.	2 dibujo de actor sentado en posición perfil izq. en área lejana al público.
3 dibujo de actor parado en posición perfil derecho, en área lejana al público.	4 dibujo de actor hincado en posición perfil derecho, en área cercana al público.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 dibujo de niño parado en posición perfil izq. en una calle.	6 dibujo de mujer parada en posición perfil izq. en el campo.
7 dibujo de profesor sentado en posición perfil derecho, en un salón.	8 dibujo de cantante hincado en posición perfil derecho, con público

Propiedades 1. Posición estática 2. Puede estar de pie, sentado o hincado 3. Sirve de base para los movimientos escénicos. 4. Es una posición transitoria.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Posición tres cuartos

Red conceptual

Posición individual del Actor

Nivel Supraordinado

Abierto Cerrado Perfil Un cuarto 3 cuartos

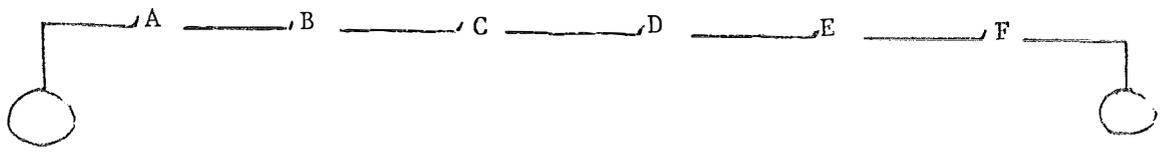
Nivel Coordinado

Abrirse cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder.

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene
Formula A + B + C + D + E + F

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Posición individual		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	del cuerpo del actor		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C	equivalente a un flanco		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	y medio flanco más.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E	sobre cualquier área del escenario		1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
F	y en relación con el público.		1	1	1	1	0	0	1	1		
G												
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo de actor parado en posición tres cuartos izq., en área cercana al público.	2 dibujo de actor sentado en posición tres cuartos izq., en área cercana al público.
3 dibujo de actor parado en posición tres cuartos derecha, en área lejana al público.	4 dibujo de actor hincado en posición tres cuartos derecha, en área cercana al público.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 dibujo de niño hincado en posición tres cuartos en una calle.	6 dibujo de mujer sentada en posición 3 cuartos, en el campo.
7 dibujo de profesor parado en posición 3 cuartos con sus alumnos.	8 dibujo de cantante parado en posición 3 cuartos con su público.

Propiedades 1. Posición estática 2. Puede ser de pie, sentado o hincado.
3. Sirve de base para los movimientos escénicos.
4. Es una posición transitoria.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Posición cerrado

Red conceptual

Posición individual del Actor

Nivel Suarordinado

Abierto Cerrado Perfil Un cuarto Tres cuartos

Nivel Coordinado

Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder.

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene

Formula A + B + C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Posición individual		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	del cuerpo del actor		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C	completamente de espaldas al público,		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	sobre cualquier área del escenario.		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
E												
F												
G												
	Resultados		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Propiedades 1. Posición estática 2. Puede ser de pie, sentado o hincado
3. Es una posición transitoria 4. Sirve de base para los movimientos escénicos.

Extensión pedagógica Ejemplos

1	dibujo de actor parado en posición cerrado, en área cercana al público.	2	dibujo de actor sentado en posición cerrado, en área cercana al público.
3	dibujo de actor parado en posición cerrado en área lejana al público.	4	dibujo de actor hincado en posición cerrado en área cercana al público.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos

5	dibujo de niño parado, en posición cerrado, sobre una calle.	6	dibujo de mujer sentada, en posición cerrado, en el campo.
7	dibujo de profesor parado en posición cerrado en el salón de clases	8	dibujo de cantante parado en posición cerrado con su público.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Movimiento de abrirse

Red conceptual

Posiciones individuales del Actor

Nivel Supraordinado

Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder

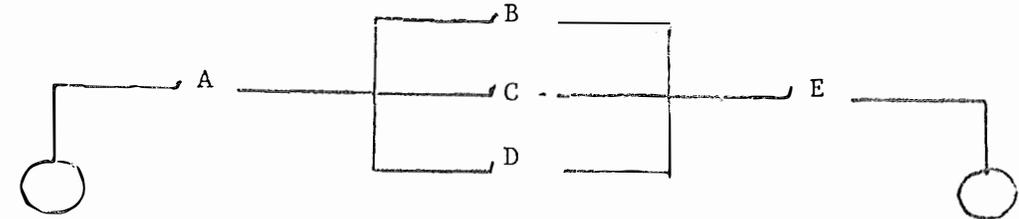
Nivel Coordinado

Desplazamientos

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene
 Formula A (B + C + D) E

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Movimiento del cuerpo del actor		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	que comienza en posición un cuarto		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C	o posición perfil		0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
D	o posición tres cuartos		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E	cuyo fin es llegar a posición abierto.		1	1	1	1	0	1	0	0	0	0
F												
G												
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales como punto de partida o como punto al que hay que llegar. 2. Debe ser un movimiento sencillo, natural y justificado.

Extensión pedagógica Ejemplos

1 dibujo de actor que comienza en posición un cuarto y termina en posición abierto.	2 dibujo de actor que comienza en posición perfil y termina en posición abierto.
3 dibujo de actor que comienza en posición 3 cuartos y termina en posición abierto.	4 dibujo de actor que comienza en posición perfil y termina en posición abierto.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos

5 dibujo de actor que comienza en posición abierto y termina en posición cerrado.	6 dibujo de actor que comienza en posición cerrado y termina en posición abierto.
7 dibujo de actor que comienza en posición perfil y termina en posición tres cuartos.	8 dibujo de actor que comienza en posición un cuarto y termina en posición cerrado.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Movimiento de cerrarse

Red conceptual

Posiciones individuales del Actor

Nivel Suarordinado

Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder.

Nivel Coordinado

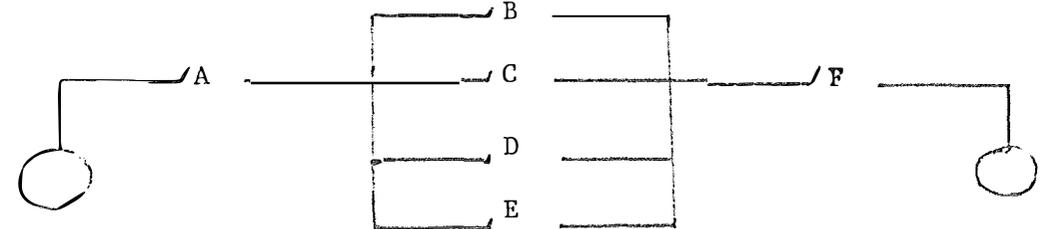
Desplazamientos

Nivel Subordinado

Simbolos No tiene

Formula A (B + C + D + E) F

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos						
			1	2	3	4	5	6	7	8			
A	Movimiento del cuerpo del actor		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	que comienza en posición abierto,		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
C	o en posición un cuarto		0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	
D	o en posición perfil		0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	
E	o en posición tres cuartos		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
F	y cuyo fin es llega a posición cerrado.		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	
G													
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales como punto de partida o como punto al que hay que llegar. 2. Debe ser un movimiento sencillo, natural y justificado.

Extensión pedagógica Ejemplos

1	dibujo de actor que comienza en abierto y termina en posición cerrado.	2	dibujo de actor que comienza en un cuarto y termina en posición cerrado.
3	dibujo de actor que comienza en posición tres cuartos y termina en posición cerrado.	4	dibujo de actor que comienza en posición perfil y termina en posición cerrado.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos

5	dibujo de actor que comienza en posición un cuarto y termina en posición abierto.	6	dibujo de actor que comienza en posición cerrado y termina en posición abierto.
7	dibujo de actor que comienza en posición perfil y termina en posición abierto.	8	dibujo de actor que comienza en posición abierto y termina en posición tres cuartos.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Movimiento de volverse

Red conceptual

Nivel Supraordinado

Posiciones individuales del Actor

Nivel Coordinado Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder.

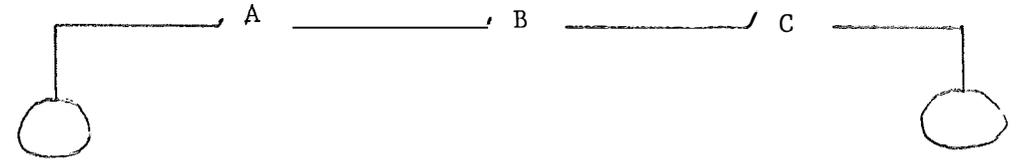
Nivel Subordinado

Desplazamientos

Sinónimos No tiene

Formula A + B + C

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Movimiento del cuerpo del actor		1	1			1	1	1	1
B	que comienza en posición cerrado		1	1			0	0	0	0
C	y cuyo fin es llegar a posición abierto.		1	1			0	1	1	1
D										
E										
F										
G										
Resultados			1	1			0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo de actor que comienza en posición cerrado y llega, por la izquierda, a posición abierto.	2 dibujo de actor que comienza en posición cerrado y llega por la derecha a posición abierto.
3	4

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 dibujo de actor que comienza en posición abierto y termina en posición cerrado.	6 dibujo de actor que comienza en posición un cuarto y termina en posición abierto.
7 dibujo de actor que comienza en posición tres cuartos y termina en posición abierto.	8 dibujo de actor que comienza en posición perfecta y termina en posición abierto.

Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales como punto de partida o como punto al que hay que llegar. 2. Debe ser un movimiento sencillo, natural y justificado.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORÍTMICAS DE IDENTIFICACIÓN

Concepto Desplazamiento directo

Sinónimos No tiene

Formula A + B + C

Red conceptual

Circuitos conmutadores booleanos

Nivel Supraordinado

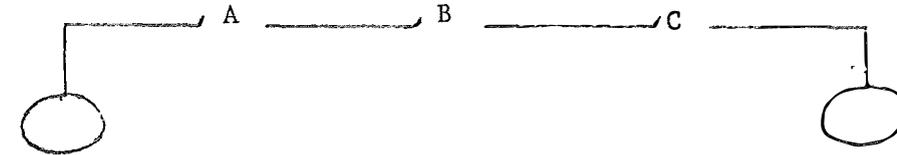
Desplazamientos

Nivel Coordinado

Directo

Curvo

Nivel Subordinado



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Cuando un actor		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	se acerca a otro actor		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C	en línea recta		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
D												
E												
F												
G												
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo donde un actor que se halle a la izquierda se acerca a otro actor del lado derecho.	2 dibujo donde un actor que se halle a la derecha, se acerca a otro actor del lado izquierdo.
3 Dibujo parecido al de aquí arriba, pero al fondo del escenario.	4 Dibujo parecido al de aquí arriba, pero alejado del público.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 dibujo de actor que se desplaza de arriba a -- abajo, formando una línea curva.	6 dibujo de actor que se desplaza de abajo hacia arriba, formando una línea curva.
7 dibujo de actor que se acerca a otro actor, en línea curva y en diagonal.	8 dibujo de actor que se acerca a otro actor, en línea curva, y en diagonal.

Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales del actor. 2. Se basa en los movimientos del actor.
3. Debe ser un desplazamiento sencillo, natural y justificado.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORÍTMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Desplazamiento curvo

Sinónimos No tiene

Formula A + B + C (D + E)

Red conceptual

Desplazamientos

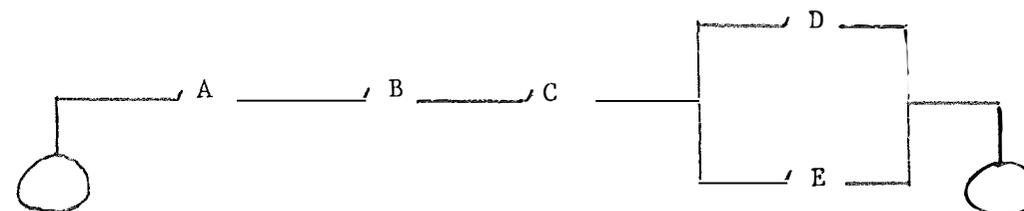
Nivel Supraordinado

Nivel Coordinado

Directo

Curvo

Nivel Subordinado



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos						
			1	2	3	4	5	6	7	8			
A	Avance de un actor		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	hacia otro actor,		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C	en línea curva,		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
D	hacia un área de "arriba"		0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E	o un área de "abajo"		1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
F													
G													
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo de un actor que se dirige hacia otro actor, de arriba hacia abajo, en curva.	2 dibujo de un actor que se dirige hacia otro actor, de abajo hacia arriba, en curva.
3 Dibujo parecido al de aquí arriba, pero partiendo del centro del escenario.	4 Dibujo parecido al de aquí arriba, pero llegando hasta el centro del escenario

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Dibujo del ejemplo de desplazamiento directo.	6 Dibujo del ejemplo 2 de desplazamiento directo.
7 Dibujo del ejemplo de desplazamiento directo.	8 Dibujo del ejemplo 4 de desplazamiento directo.

- Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales del actor.
2. Se basa en los movimientos del actor.
3. Debe ser un desplazamiento sencillo, natural y justificado.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Movimiento de Bajar

Red conceptual

Posiciones individuales del Actor

Nivel Suarordinado

Nivel Coordinado Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder

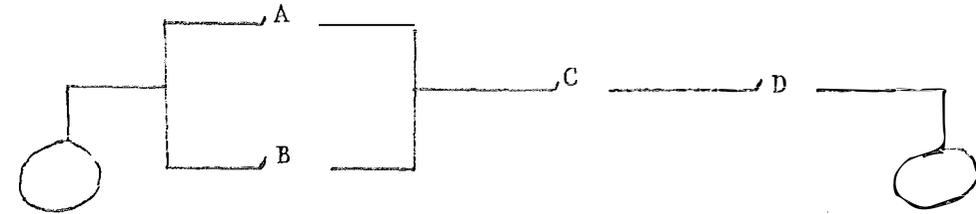
Nivel Subordinado

Desplazamientos

Sinónimos No tiene

Formula (A + B) C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Desplazamiento directo		1	0	0	1	1	0	0	1
B	o en curva		0	1	1	0	0	1	1	0
C	del actor		1	1	1	1	1	1	1	1
D	hacia un área más cercana al público.		1	1	1	1	0	0	0	0
E										
F										
G										
	Resultados		1	1	1	1	0	0	0	0

Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales como punto de partida o como punto al que hay que llegar.
2. Debe ser un movimiento sencillo, natural y justificado.

Extensión pedagógica Ejemplos

1	dibujo de un actor que se desplaza en directo hacia la parte izq. cercana al público.	2	dibujo de un actor que se desplaza en curva hacia la parte derecha cercana al público.
3	dibujo de un actor que se desplaza en curva hacia la parte izq. cercana al público.	4	dibujo de un actor que se desplaza en derecho hacia la parte derecha cercana al público.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos

5	dibujo de un actor que se desplaza en directo hacia la parte izq. más lejos del público.	6	dibujo de un actor que se desplaza en curva hacia la parte derecha más lejos del público.
7	dibujo de un actor que se desplaza en curva hacia la parte izq. más lejos del público.	8	dibujo de un actor que se desplaza en directo hacia la parte derecha más lejos del público.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Movimiento de Subir

Red conceptual

Posiciones individuales del Actor

Nivel Supraordinado

Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder

Nivel Coordinado

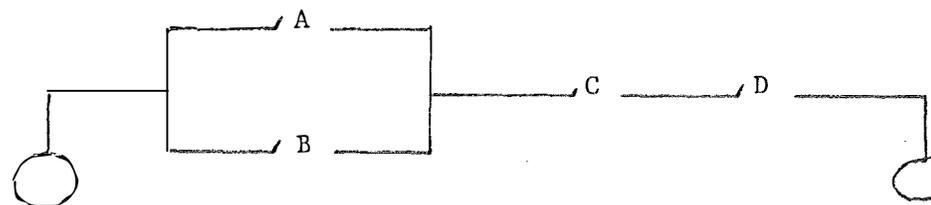
Desplazamientos

Nivel Subordinado

Sinónimos No tiene

Formula (A + B) C + D

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Desplazamiento directo		1	0	0	1	1	0	0	1
B	o curvo		0	1	1	0	0	1	1	0
C	del actor		1	1	1	1	1	1	1	1
D	hacia una área más lejana al público.		1	1	1	1	0	0	0	0
E										
F										
G										
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Dibujo de actor subiendo en forma directa del centro derecha.	2 Dibujo de actor subiendo en forma curva, de abajo derecha
3 Dibujo de actor subiendo en forma curva, de abajo izquierda.	4 Dibujo de actor subiendo en forma directa, de centro izquierda.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Dibujo del ejemplo 1 de movimiento de retroceder	6 Dibujo del ejemplo 2 de movimiento de retroceder.
7 Dibujo del ejemplo 3 de movimiento de retroceder.	8 Dibujo del ejemplo 4 de movimiento de retroceder.

Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales como punto de partida o como punto al que hay que llegar.
2. Debe ser un movimiento sencillo, natural y justificado.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Movimiento de avanzar

Red conceptual

Posición individual del Actor

Nivel Supraordinado

Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder.

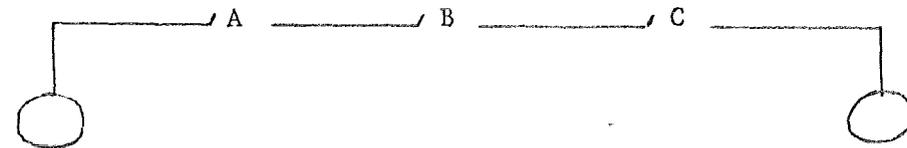
Nivel Coordinado

Desplazamientos

Nivel Subordinado

Símbolos No tiene
 Formula A + B + C

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Desplazamiento directo del actor		1	1	1	1	0	0	0	0
B	siempre hacia adelante,		1	1	1	1	0	0	0	0
C	cualquiera que sea su ubicación.		1	1	1	1	1	1	1	1
D										
E										
F										
G										
	Resultados		1	1	1	1	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 dibujo de un actor avanzando hacia adelante, de la izq. a la derecha.	2 dibujo de un actor avanzando hacia adelante de abajo hacia arriba.
3 Se anexa dibujo 93 de un actor avanzando diagonalmente de la derecha a la izq. de abajo hacia arriba.	4 Se anexa dibujo 94 de un actor avanzando de arriba hacia el centro del escenario.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 dibujo de un actor retrocediendo un paso del lugar en que estaba, de derecha a izq.	6 dibujo de un actor dando tres pasos hacia -- atrás, de abajo hacia arriba.
7 dibujo de un actor dando dos pasos hacia atrás, de arriba hacia abajo.	8 dibujo de un actor dando un paso hacia atrás, de izquierda a derecha.

Propiedades 1. El movimiento es en línea recta. 2. Se basa en las posiciones individuales 3. Debe ser un movimiento sencillo, natural y justificado.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Movimiento de Retroceder

Red conceptual

Posiciones individuales del Actor

Nivel Supraordinado

Abrirse Cerrarse Volverse Bajar Subir Avanzar Retroceder

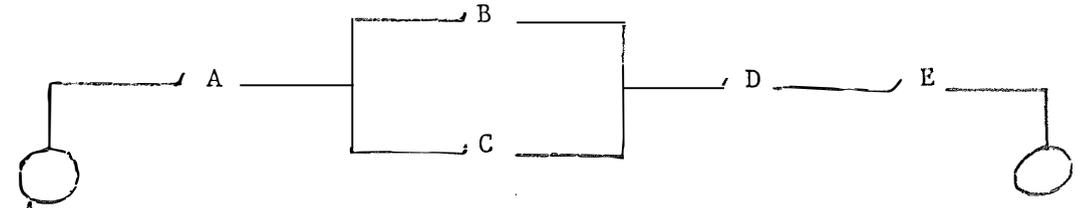
Nivel Coordinado

Nivel Subordinado

Desplazamientos

Sinónimos No tiene
Formula A (B + C) D + E

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos						
			1	2	3	4	5	6	7	8			
A	Movimiento del actor		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	que consiste en dar uno		1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
C	o más pasos		0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
D	hacia atrás,		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
E	cualquiera que sea su ubicación.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F													
G													
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 Dibujo de actor retrocediendo de abajo izquierda.	2 Dibujo de actor retrocediendo de centro.
3 Dibujo de actor retrocediendo de abajo derecha.	4 Dibujo de actor retrocediendo de arriba izquierda.

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Dibujo del ejemplo 1 de movimiento de subir	6 Dibujo del ejemplo 2 de movimiento de subir
7 Dibujo del ejemplo 3 de movimiento de subir.	8 Dibujo del ejemplo 4 de movimiento de subir.

Propiedades 1. Se basa en las posiciones individuales 2. Debe ser un movimiento sencillo, natural y justificado.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Acción teatral

Red conceptual

Nivel Supraordinado Elementos de una obra teatral

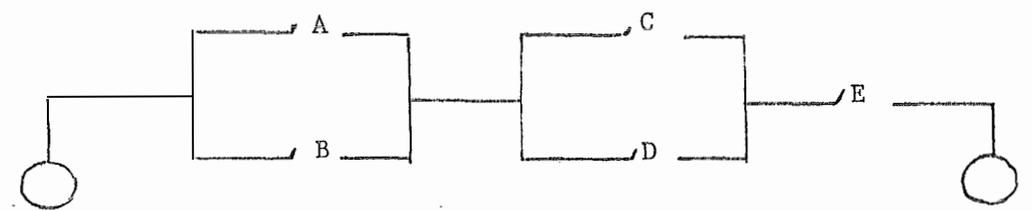
Nivel Coordinado Acción Trama Personajes Marcos Diálogo

Nivel Subordinado Principal Secundario Compañía

Símbolos No tiene

Formula (A + B) (C + D) E

Circuitos conmutadores booleanos



Definición	características	casos	Ejemplos				Seudo ejemplos			
			1	2	3	4	5	6	7	8
A	Conjunto de eventos		1	1	1	1	0	0	0	0
B	o sucesos		1	1	1	1	0	0	0	0
C	reales		0	0	0	0	1	1	1	1
D	o imaginarios		1	1	1	1	0	0	0	0
E	que constituyen la trama.		1	1	1	1	0	0	0	0
F										
G										
Resultados			1	1	1	1	0	0	0	0

Extensión pedagógica Ejemplos	
1 SE ANEXA HOJA 1	2 CON LOS EJEMPLOS
3	4

Extensión pedagógica Seudo Ejemplos	
5 Una tarde lluviosa.	6 Una noche estrellada.
7 Una mujer corriendo.	8 Un niño comiendo.

- Propiedades 1. Tienen un principios, un desarrollo y un final.
2. Una acción no siempre está compuesta de otras acciones.
3. Hay acciones principales, secundarias y complementarias.

EJEMPLOS:

1. En "Hamlet": la aparición de la sombra del rey Hamlet; los comentarios de Horacio a Hamlet acerca de la sombra; la plática de Hamlet con la sombra; la petición de Laertes al rey Claudio; la plática de Laertes con Ofelia, etc.
2. En "Romeo y Julieta": la riña de los Capuleto con los Montesco; la llegada del príncipe a parar el pleito; la petición de Paris a Capuleto sobre casarse con Julieta; la fiesta en casa de Capuleto, etc.
3. En "Macbeth": la designación de Macbeth como señor de Caudor; los vaticinios de las brujas a Macbeth y a Banquo; el cumplimiento del primer vaticinio de las brujas en Macbeth; la ambición despertada en Macbeth, etc.
4. En "Otelo": el aviso de Rodrigo y Yago a Brabancio sobre la fuga de su hija con Otelo; el enojo de Brabancio; la hipocresía de Yago hacia Otelo; la detención de Otelo por Brabancio y los alguaciles; el descubrimiento del Dux sobre las naves turcas que se dirigían a Chipre; el juicio del Dux y los Senadores a Otelo por el supuesto secuestro de Desdémona, etc.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Trama

Red conceptual

Elementos de una obra teatral

Nivel Superior

Acción Trama Personajes Marcos Diálogo

Nivel Coordinado

Principal Secundario Comparsa

Nivel Subordinado

	características	casos	Ejemplos				
			1	2	3	4	5
Definición	A	Reproducción imitativa de la vida	1	1	1	1	1
	B	convertida en una acción dramática	0	0	0	0	0
	C	o en varias.	1	1	1	1	0
	D						
	E						
	F						
	G						
Resultados			1	1	1	1	

Propiedades 1. Es artificial 2. Resultado de la inteligencia
que transforma lo común y ordinario en acción dramática
3. Resultado de la voluntad de un ser humano que observa
vida y decide dramatizarla.

EJEMPLOS:

1. El odio de Yago hacia Otelo le hace mentirle hasta despertar sus celos, todo para lograr que Otelo no sea feliz con la mujer que quiere y labre para si mismo su desgracia.
2. El alma del rey Hamlet sale de su tumba para decirle a su hijo del mismo nombre que fue victimado por Claudio, hermano y tío, respectivamente. Asimismo, para pedirle venganza, en forma tal que no se manche las manos con la sangre de Gertrudis y Claudio. Hamlet, tras varias peripecias, logra su cometido.
3. A pesar del odio que se tienen dos familias, sus jóvenes hijos se enamoran de manera tal que, a pesar de las vicisitudes, siguen en su empeño de no separarse. La fortuna hace que, por una equivocación, se suiciden ambos.
4. La ambición de un hombre y su esposa sale a flote, ayudada por los vaticinios de unas brujas, quienes los encumbran hasta el reinado, y, por no ser agradecidos, las mismas brujas los llevan a la ruina total.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Personaje principal

Red conceptual

Personaje

Nivel Supraordinado

Nivel Coordinado Principal Secundario Comparsa

Nivel Subordinado

características		Ejemplos				
		1	2	3	4	
Definición	A	Es aquél que realiza	1	0	0	0
	B	o padece	0	1	1	1
	C	la acción más importante de la obra teatral.	1	1	1	1
	D					
	E					
	F					
	G					
Resultados		1	1	1	1	

Propiedades 1. Tiene generalmente una participación más grande
demás 2. Puede ser un humano, un animal o

**ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION**

Concepto Personaje secundario

Red conceptual

Personaje

Nivel Supraordinado

Nivel Coordinado Principal Secundario Comparsa

Nivel Subordinado

Definición		Ejemplos			
		1	2	3	4
	características				
	casos				
A	Es el que realiza	0	1	1	1
B	o padece	1	0	0	0
C	las acciones secundarias de la obra,	1	1	1	1
D	y recibe los efectos de la actitud pasiva.	1	0	0	0
E	o activa	0	1	1	1
F	del personaje	1	1	1	1
G	y la acción principales.	1	1	1	1
	Resultados	1	1	1	1

Propiedades 1. Tiene, generalmente menos participación en la obra de los personajes principales. 2. Puede ser un humano o una cosa.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Personaje comparsa

Red conceptual

Personaje

Nivel Supraordinado

Nivel Coordinado

Principal

Secundario

Comparsa

Nivel Subordinado

características		Ejemplos				
		1	2	3	4	5
Definición	A	Es aquél que tiene muy pocos diálogos				
	B	y cuya función es acompañar				
	C	o hacer bulto.				
	D					
	E					
	F					
	G					
Resultados		1	1	1	1	

Propiedades 1. Figura del conjunto 2. Figurante supernume

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Marcos teatrales

Red conceptual

Elementos de una obra teatral

Nivel Sup.raordinado

Nivel Coordinado Acción Trama Personaje Marcos Diálogo

Nivel Subordinado Principal Secundario Comparsa

características		casos		Ejemplos				
				1	2	3	4	5
Definición	A	Es el dónde,		1	1	1	1	
	B	el cómo		1	1	1	1	
	C	y el cuándo		1	1	1	1	
	D	de la acción de la obra teatral.		1	1	1	1	
	E							
	F							
	G							
Resultados				1	1	1	1	

Propiedades 1. Circunstancias que enmarcan la acción teatral.
2. Sirven de ayuda para la cabal comprensión de los
jes y de la acción teatral.

EJEMPLOS:

1. "HAMLET", (Acto 1, Escena 1): la acción sucede en la explanada delante del palacio real de Elsingor, Dinamarca (dónde); Francisco haciendo guardia y Bernardo llega. Ambos armados con espada y lanza (cómo); noche oscura durante las fiestas de la boda de Gertrudis y Claudio, madre y tío de Hamlet (cuándo).
2. "ROMEO Y JULIETA" (Acto II, escena II): la acción sucede en el jardín de Capuleto en Verona, Italia (dónde); medianoche, recién terminada la fiesta de casa de los Capuleto (cuándo); entra Romeo escondiéndose de Benvolio y Mercutio, luego Julieta se asoma a la ventana (cómo).
3. "MACBETH" (Acto I, escena III): la acción sucede en un páramo, cerca del castillo de Fores, en Escocia (dónde); después de haber derrotado al señor de Caudor (cuándo); hay tres brujas dialogando y luego entran Macbeth y Banquo (cómo).
4. "Otelo" (acto I, escena I): la acción sucede en una calle de Venecia, frente a la casa de Brabancio, padre de Desdémona (dónde); la noche de la fuga de Desdémona con Otelo (cuándo); Rodrigo y Yago llegan a la casa de Brabancio a darle aviso de lo sucedido, tocando fuerte para despertarlo (cómo).

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Diálogo teatral

Red conceptual

Elementos de una obra teatral

Nivel Suarornado

Nivel Coordinado Acción Trama Personaje Marcos Diálogos

Nivel Subornado Principal Secundario Comparsa

	características	casos	Ejemplos				Sc
			1	2	3	4	
Definición	A	Conjunto de palabras	1	1	1	1	1
	B	que dice cada personaje	1	1	1	1	0
	C	en una obra de teatro	1	1	1	1	0
	D	y pueden ser en prosa	1	1	1	1	0
	E	o en verso	0	0	0	0	1
	F						
	G						
Resultados			1	1	1	1	0

Propiedades 1. Conversación entre los personajes 2. Lenguaj
del drama 3. Tipo de habla usada en el teat
4. Forma de comunicación que debe corresponder a
de la obra teatral.

EJEMPLOS:

1. (Escena XII, Acto I)

Hamlet: ¿A dónde me quieres llevar? Habla, yo no paso de aquí.

La sombra: Mírame.

Hamlet: Ya te miro.

La sombra: Casi es ya llegada la hora en que debo restituirme a las sulfúreas y atormentadoras llamas.

2. (Escena V, Acto III)

Julietta: ¿Tan pronto te vas? Aún tarda el día. Es el canto del ruiseñor, no el de la alondra el que resuena. Todas las noches se posa a cantar en aquel granado. Es el ruiseñor, amado mío.

Romeo: Es la alondra que anuncia el alba, no es el ruiseñor. Mira, amada mía, cómo se van tiñendo las nubes del oriente con los colores de la aurora. Ya se apagan las antorchas de la noche. Ya se adelanta el día con rápido paso sobre las húmedas cimas de los montes. Tengo que partir, o si no, aquí me espera la muerte.

3. (Escena II, Acto V)

Desdémona: ¿Eres tú, Otelo?

Otelo: Yo soy, Desdémona.

Desdémona: Esposo mío, ¿quieres descansar?

Otelo: ¿Has rezado esta noche, Desdémona?

Desdémona: Sí.

4. (Escena II, Acto II)

Macbeth: Ya está cumplido. ¿Has sentido algún rumor?

Lady Macbeth: No más que el canto del grillo y el chillido
del búho. ¿Hablaste algo?

Macbeth: ¿Cuándo?

Lady Macbeth: Ahora

Macbeth: ¿Cuándo bajé?

Lady Macbeth: Sí.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Conflicto teatral

Red conceptual

Estructura interior de una obra teatral

Nivel Supraordinado

Conflicto Intención Momento Anticlímax Clímax

Nivel Coordinado

climático

Nivel Subordinado

Definición		Ejemplos					Sc
		1	2	3	4	5	
características		casos					
A	Pugna entre dos o	0	0	1	0	0	
B	más voluntades, que constituyen	1	1	0	1	1	
C	el elemento sustancial del drama escrito	1	1	1	1	0	
D	y puede ser individual	0	1	1	0	0	
E	o colectivo.	1	0	0	1	1	
F	único	0	1	1	1	0	
G	o múltiple	1	0	0	0	1	
Resultados		1	1	1	1	0	

Propiedades 1. Punto en que parece incierto el resultado de
te.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION.

Concepto Intención

Real conceptual

Estructura interior de una obra teatral

Nivel Su,raordinado

Nivel Coordinado Conflicto Intención Momento climá--
 tico. Anticlímax Clímax Desenlace

Nivel Subordinado

características		Ejemplos				
		1	2	3	4	
Definición	A	Objetivo final	1	1	1	1
	B	que persiguen los personajes principales	1	1	1	1
	C	de una obra dramática.	1	1	1	1
	D					
	E					
	F					
	G					
Resultados			1	1	1	1

Propiedades 1. Idea que se tiene de lo que se pretende conseguir cierta acción y comportamiento 3. Se refiere a ideas, sentimientos o estados de ánimo.
4. Resultado que se piensa obtener.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORÍTMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Momentos climáticos

Red conceptual

Estructura interior de una obra teatral

Nivel Supraordinado

Nivel Coordinado Conflicto Intención Momento Anti- Clímax Desenla-
 Coordinado Coordinado climático clímax ce.

Nivel Subordinado

Definición	características	casos	Ejemplos			
			1	2	3	4
A	Cuando los personajes principales		1	0	0	0
B	o secundarios		1	1	1	1
C	o comparsas		0	0	0	0
D	o todos los anteriores		0	0	0	0
E	están a punto de lograr la intención.		1	1	1	1
F						
G						
Resultados			1	1	1	1

Propiedades 1. Situación de alto nivel emotivo. 2. Muy utili
las dramatizaciones por capítulos.

EJEMPLOS:

1. (Escena XIII, Acto I) Hamlet a punto de decirle a Horacio y Marcelo lo que la sombra le descubrió.
2. (Escena V, Acto I) Teobaldo descubre a Romeo en la fiesta de Capuleto y decide matarlo.
3. (Escena IV, Acto III) En plena fiesta se le aparece a Macbeth el espectro de Banquo y se asusta tanto que comienza a decir cosas que pudieran delatar sus crímenes.
4. (Final de la escena II, Acto IV) Rodrigo le reclama a Yago que no ha cumplido sus promesas, por lo tanto va a hablar con Desdémona para pedirle las joyas, con lo cual quedará descubierto Yago.

ANALISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORITMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Clímax

Sinón
Form

Red conceptual

Estructura interior de una obra teatral

Nivel Suarordinado

Nivel Coordinado Conflicto Intención Momento Anti- Clímax Desenlace
 climáti climáx
 to.

Nivel Subordinado

Definición	características	casos	Ejemplos				Scudo eje	
			1	2	3	4	5	6
A	Momento de mayor tensión emocional		1	1	1	1	0	0
B	en que se cumple la intención		1	1	1	1	0	0
C	del personaje principal de la obra teatral.		1	1	1	1	1	1
D								
E								
F								
G								
Resultados			1	1	1	1	0	0

Propiedades 1. Se puede presentar junto con la catarsis 2. Genera
te ocurre muy cerca del final de la obra.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS
TABLAS ALGORÍTMICAS DE IDENTIFICACION

Concepto Anticlímax

Signo
Form

Red conceptual

Estructura interior de una obra teatral

Nivel Su^oraordinado

Nivel Coordinado Conflicto Intención Momento climáti^a
co. Clímax Anti-clímax Desenla-
ce.

Nivel Subordinado

Definición	características	CASOS	Ejemplos				Scudo eje	
			1	2	3	4	5	6
A	Los personajes principales		1	0	1	1	1	1
B	o secundarios		1	1	1	1	1	1
C	o los comparsas,		0	0	0	0	1	1
D	después del momento climático		1	1	1	1	1	1
E	no logran el clímax.		1	1	1	1	0	0
F								
G								
	Resultados		1	1	1	1	0	0

Propiedades 1. Descenso de un nivel altamente emotivo a otro sir
rés o ridículo. 2. Se utiliza mucho más en las dran
ciones por capítulos como las telenovelas

EJEMPLOS:

1. Hamlet a punto de decirle a Horacio y Marcelo lo que la sombra le descubrió y se arrepiente:
Hamlet: ¿Creeis vosotros que pudiese haber cabido en el corazón humano... Pero ¿guardaréis secreto?
Los dos: Sí señor, yo os lo juro.
Hamlet: No existe en toda Dinamarca un infame...que no sea un malvado. (Escena XIII, Acto I, de "Hamlet").

2. Teobaldo descubre a Romeo en la fiesta de Capuleto y decide matarlo, pero se lo impide su tío Capuleto. (Escena V, Acto I, de Romeo y Julieta).

3. En plena fiesta se le aparece a Macbeth el espectro de Banquo y se asusta tanto aquél, que comienza a decir cosas que pudieran delatar sus crímenes..., pero todo lo arregla Lady Macbeth y despide a los invitados, evitando cualquier sospecha. (Escena IV, Acto III, de "Macbeth".)

4. Rodrigo le reclama a Yago que no ha cumplido lo que prometió y decide hablar con Desdémona para pedirle las joyas, con lo cual quedará descubierto Yago..., pero éste le convence de nuevo y aquél accede a continuar con el juego de Yago (Final de la escena II, Acto IV, de "Otelo").

P R O S P E C C I O N S E C U N D A R I A

2. PERIODO INSTRUCCIONAL

2.1 Evaluación diagnóstica

2.2 Experiencias de aprendizaje de
adquisición.

2.3 Evaluación formativa

2.4 Experiencias de aprendizaje de
retención.

UNIDAD TEMATICA 1:

"ORIGEN Y CARACTERISTICAS DEL TEATRO"

2.1 EVALUACION DIAGNOSTICA.

1. Utilizar la técnica grupal "Palabras-clave".

El grupo se acomoda en medio círculo frente al pizarrón de tal manera que todos tengan acceso al mismo.

Se destinan unos minutos para que todos comiencen a sensibilizarse de sus propios sentimientos y se les pide que reflexionen tratando de responderse:

¿Cómo se sienten?

¿Cuáles son sus sentimientos en este momento?

¿Cuáles son sus deseos?

¿Cuáles son sus objetivos?

y que traten de expresarlo en una palabra; la palabra puede ser real o simbólica.

Después del tiempo de reflexión, se les invita a que en silencio pasen al pizarrón, a escribir su expresión. Tienen 10 minutos para hacerlo. Pueden poner cuantas palabras quieran; la única condición es que escriban una sola, se sienten y se vuelvan a parar a escribir la que quieran, y así sucesivamente durante los 10 minutos.

En seguida se les dice que disponen de otros 10 minutos para tachar aquellas palabras que por alguna razón les molesten, no les gusten o rechacen. Pero tienen que cumplir las mismas condiciones: tachar y volver a su lugar, y volver a tachar cuantas veces quieran. Se pueden tachar las palabras ya tachadas.

Por último, se les dice que disponen de 10 minutos más

para subrayar aquellas palabras que por alguna razón les agraden, o sientan alegría al leerlas, o les gusten. Deben seguir las mismas condiciones anteriores.

Una vez terminada esta parte, se les pregunta si alguno puede hacer una especie de radiografía del grupo, decir cuáles son los sentimientos, los objetivos y las inquietudes generales.

Después se le pregunta a quien puso alguna palabra y fue tachada varias veces, qué sintió en el momento en que vio su palabra tachada y por qué la escribió; después de oírlo, se pregunta a los que la tacharon por qué la tacharon, -- qué les decía esa palabra, cómo la interpretaron, para así propiciar el diálogo entre ellos. De este modo pudieran descubrir que para cada quien, según su esquema referencial, las palabras pueden significar algo diferente y que cada uno interpreta a su manera, según sus experiencias anteriores. Se destina un tiempo para estos comentarios.

Después, ya hay la necesidad sentida de conocerse, de aprenderse los nombres de cada uno, de saber de dónde viene, de acercarse más, y también se perciben ya ciertos rechazos hacia algunos, lo mismo que atracción hacia otros. Esto hay que comentarlo con el grupo para que lo vea como un fenómeno grupal y para que vaya entendiendo cómo juega la afectividad en los grupos.

2. Análisis con el grupo del programa del curso.

Con la finalidad de aclarar la tarea que como grupo se va a emprender y la metodología que se va a seguir, para lo cual es necesario que el grupo las conozca, las discuta, y que, después de haberles hecho las modificaciones pertinentes, las acepte y las asuma.

Debe entregársele a cada alumno el programa del curso. Luego utilizar la técnica "Encuadre". Para lo cual se les pide, primero, que lean el programa en equipos; que lo comenten y anoten lo que no esté claro, lo que requiera de explicación, lo que les interese o no, ya sea porque -- tienen conocimiento sobre ello, o porque no les parece importante; que anoten además, lo que no esté en el programa pero que según ellos deba ir dentro del mismo.

Tienen una hora para hacer este análisis; cada equipo debe nombrar un secretario que tome nota de las decisiones a las que lleguen. El profesor observará el trabajo del grupo y aclarará lo relativo tanto al programa como del objetivo de la tarea, e incluso responder a las preguntas que se le hagan.

Explicación del "encuadre": llevar a cabo este tipo de trabajo implica un compromiso. Los propósitos que se persiguen deben ser compartidos por todos al principio del curso. Consiste en la explicitación de los objetivos, de la metodología a seguir, de los contenidos, de los recursos, las estrategias de evaluación, los horarios, las funciones y responsabilidades, tanto del profesor como de los participantes.

Otro objetivo del encuadre, es que el profesor perciba las inquietudes y aspiraciones de los participantes en el proceso; analice los posibles alcances y limitaciones de sí mismo, del grupo y del programa, y replantee sus hipótesis y estrategias a partir de la realidad concreta del grupo con el que va a trabajar.

Este tipo de técnicas grupales nos servirá para detectar el grado de participación de los integrantes del grupo, el tipo de información que les interesa y los conocimientos -- que ya posean. Esto aunado al cuestionario y trabajos de selección de los alumnos.

3. Elaboración de Definiciones. Los alumnos, conformados en equipos, redactarán las definiciones de: imitación, caracterización, rito, mito y literatura.

2.2 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICIÓN.

Requisito: que se hayan llevado a cabo las actividades contempladas en la Evaluación Diagnóstica.

1. Exposición del profesor. Explicación de los conceptos: imitación, caracterización, rito y mito, y literatura. Proporcionando en esta explicación: la definición, la red conceptual, ejemplos, seudoejemplos, sinónimos, etc., información toda que se encuentra en las tablas algorítmicas de identificación.

2. Actividades de los alumnos. Estas se llevarán a efecto después de la explicación del profesor, y consisten en:

a) Llevar a cabo, en forma individual y/o en equipos, imitaciones de animales, personas y cosas. (Objetivo 1.1)

b) Seleccionar de una serie de dibujos, los que se encuentren dentro del concepto caracterización. (Obj.1.1)

c) Hacer listas de ejemplos de caracterización. (Obj.1.1)

d) Deben investigar sobre los mitos de las diferentes culturas. (Obj. 1.2)

e) Investigar sobre los ritos. (Obj. 1.2)

f) Presentar, por lo menos, un rito, teatralizado, en clase. (Obj. 1.2)

g) Presentar, por escrito, una investigación sobre los géneros y subgéneros literarios. (Obj. 1.3)

2.3 EVALUACION FORMATIVA.

Requisito: que se hayan llevado a efecto las experiencias de aprendizaje de adquisición.

1. Resumen escrito. Los alumnos elaborarán en sus hogares, en forma individual, un resumen escrito de los conceptos revisados en esta unidad. Debe estar a máquina, a doble espacio y en hojas tamaño carta, por un solo lado. (Objs. 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4)

2.4 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE RETENCION.

Requisito: que se haya efectuado la evaluación formativa.

1. Banco de preguntas y respuestas. Los alumnos, en equipos, redactarán cinco preguntas con sus respuestas, en relación con los conceptos revisados en esta unidad. -- Luego, por turno, los equipos harán sus preguntas a los demás equipos. El equipo que primero levante la mano, contestará la pregunta que se haya hecho. Si el equipo que hizo la -- pregunta acepta la respuesta. Seguirá otro equipo de hacer -- otra pregunta. En caso de que un equipo no quede satisfecho - con las respuesta de otro equipo, lo hará saber y se le dará la oportunidad a otro equipo de contestar. Además, los demás equipos, incluido el que haya hecho la pregunta, pueden com-

pletar la información o agregar comentarios al respecto.

Nota: este banco de preguntas y respuestas debe guardarse para que lo use el grupo cuando así lo considere conveniente, - por ejemplo para el examen final, trabajos de investigación, etc. (Objetivos.1.1, 1.2, 1.3 y 1.4)

UNIDAD TEMATICA 2:

"FAGULTADES DEL ACTOR".

2.1 EVALUACION DIAGNOSTICA.

Requisito: haber cubierto la unidad temática 1.

Los alumnos, en equipos:

1. Redactarán las definiciones de: imaginación creadora del actor, memoria del actor, observación, improvisación, concentración.

2. Ejemplificarán cada una de las definiciones anteriores.

Además, siendo la imaginación creadora uno de los conceptos más importantes, se utilizará la técnica grupal:

3. Diálogo y trabajo. Se pide a los estudiantes que escojan una pareja, de preferencia alguien con quien no hayan trabajado. Ya formadas las parejas, se les dice "tienen 15 minutos para realizar algo juntos; pueden salir o quedarse en el aula; pueden utilizar todo lo que esté a su alcance; dentro de 15 minutos nos vemos aquí". El grupo, tal vez, se sentirá desconcertado, y hará preguntas: "pero como qué...". "15 minutos es muy poco...", etc. El profesor sólo repetirá las instrucciones con las mismas palabras, no hará ninguna otra aclaración.

Después de los 15 minutos se forman equipos de 4 parejas para que se hagan saber qué hizo cada pareja y el equipo elija, de entre los 4 trabajos presentados, cuál es el que van a presentar en el plenario y anoten con qué criterios lo eligieron. Se les dan 20 minutos para realizar esta parte.

En el plenario se le pide a cada equipo que haga la presentación del trabajo encomendado.

Después de esta presentación, el coordinador dictará al grupo unas preguntas para que respondan en equipo y les dejará 20 minutos para darles respuesta.

1. ¿Cómo se sintieron cuando se les dejó en libertad de hacer algo?

2. ¿Uno de los miembros de la pareja se impuso al otro?

3. ¿Fueron creativos en lo que realizaron? ¿Por qué?

4. ¿Cómo se sienten ahora?

Una vez dadas las respuestas, se relatarán en el plenario. El profesor detectará y señalará los puntos que considere importantes, para reflexionar sobre ellos con el grupo, por ejemplo, sobre lo impotente que se siente un equipo cuando no le dan las cosas hechas; lo difícil que es reunir las ideas de las personas en una misma realización; las dificultades que tenemos para crear algo nuevo, etc.; sobre cómo en general, somos reproductores de lo conocido, lo cual nos da más seguridad; y cómo, desde pequeños, no desarrollamos la capacidad creativa. Aquí el profesor debe aprovechar la ocasión para que los estudiantes reflexionen sobre la necesidad de ser creativos, ya que es lo único que nos puede llevar a un cambio.

2.2 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICION.

Requisito: haber llevado a cabo la evaluación diagnóstica de esta unidad temática.

1. Exposición del profesor. Explicación de las facultades del actor: imaginación creadora, memoria, observación, improvisación, concentración. Proporcionando en esta explicación: definición, ejemplos, seudoejemplos, sinónimos, ubicación en la red conceptual, etc., datos éstos que se hayan en las tablas algorítmicas de identificación.

2. Actividades de los alumnos. Estas se efectuarán luego de la explicación del profesor, y son:

a) Solamente con ademanes, recrear una imagen bien elaborada, para proyectarla a los demás, procurando que dicha imagen tenga varios elementos y sea difícil. (Puede ser una pequeña historia, o bien una acción, un animal o un objeto.)

b) Hacer una composición escrita con lo que sugiera la palabra "garipilo". (Obj. 2.1 y 2.2)

c) Hacer una composición escrita con lo que sugiera la palabra "bisbiulo". (Desde luego estas palabras realmente no existen en la Lengua Castellana, por lo tanto no están en el diccionario, pero esto no debe decirse a los alumnos, si ellos quieren investigar, pueden hacerlo con la condición de que la encuentren o no; deben hacer la composición pedida -- pensando en lo que las palabras les sugieran.) (Obj. 2.1, 2.2)

d) Hacer una transposición con diferentes palabras, pero con la misma idea, en forma poética y bella de las siguientes

tes expresiones: (Objetivos 2.1 y 2.2)

"Era una vez un principito que habitaba un planeta apenas más grande que él y que tenía necesidad de un amigo..." (El principito, Antoine de Saint-Exupery).

"Lo que es durante esta Navidad, sin regalos, no nos va a parecer que estemos en Navidad". (Mujercitas, Louisa M. Alcott)

"Entonces lo diré, porque me importa mucho. Puesto que no sois ya el príncipe de Gales, sino el rey, podréis ordenarlo todo como queráis". (El príncipe y el mendigo, Mark Twain).

e) Mecanismo del círculo de palabras, números, frases, apellidos. Cada uno de los alumnos irá diciendo una palabra cualquiera que no se relacione entre sí. El primer alumno dirá una, el segundo repetirá la anterior y aumentará otra; - el tercero las dos anteriores y otra más y así sucesivamente.

f) Al alumno con los ojos vendados, se le pondrá en la mano una naranja, y se le pedirá que exponga en voz alta - todas las percepciones. (Obj. 2.1, 2.2 y 2.3)

g) Hacer que el alumno toque agua caliente y luego fresca y les diga sus percepciones. (Obj. 2.1, 2.2 y 2.3)

h) Pedir a los alumnos que coman algo, en su casa, que jamás hayan probado y anoten sus percepciones. (2.1,2.2,2.3)

i) Con los ojos vendados, un alumno tocará el pelo y la cara del otro, describiendo en voz alta sus percepciones.

j) El alumno con los ojos vendados, notará y dirá en voz alta las diferencias entre la madera y el metal.

k) Se le pedirá a algún alumno que haga una acción

al frente, sin que los demás sepan nada sobre el ejercicio. --
Luego se les pedirá a los alumnos observadores que describan -
tanto las acciones del ejecutante como sus características fí-
sicas. (Objetivos 2.1, 2.2 y 2.3)

1) Los siguientes ejercicios de improvisación, prime-
ro serán individuales, y sin hablar. Luego, se harán en parejas.
Después con más elementos. Y, cuando así lo considere el profe-
sor, se les permitirá hablar. Posibles temas: (Obj. 2.1 y 2.3)

--Dos amigas se encuentran en una biblioteca.

--Dos personas discuten por una banca.

--Dos novios van caminando por la calle, de repente
una chica los alcanza (también es novia del mucha-
cho)... y...

--La señora de la casa recibe visitas, es una reunión
muy elegante y de repente entra un pepenador loco...

--Mujer que vende sopes, con niño al que limpia los
mocos y demás... llega una compradora, y cuando la
compradora está comiéndose los sopes, llega un po-
licía y le dice a la mujer que la ha estado obser-
vando hace rato, y le reprocha su falta de higiene.

--Un señor muy tímido llega a pedir un empleo; el en-
cargado de personal es una persona muy presumida...

--Varias personas están haciendo sus depósitos en un
banco, entran tres sujetos y roban a la cajera, to-
dos van armados.

--Varias personas admiran los cuadros de un museo, de
repente entra un hombre y trata de roba el cuadro -
más valioso, el hombre no lleva armas y parece demen-
te.

- El padre ha muerto, los tres hijos esperan la herencia, uno es pobre y necesita el dinero; otro es rico y avariento; otro cree merecerlo todo por haber cuidado de su padre hasta su muerte. Al leerse el testamento el padre deshereda a los tres y dona todos sus bienes a una institución de beneficencia pública... los hijos entonces..-
- Una mujer vive sola desde que su esposo murió. Ella está encargada del faro del puerto. En cierta ocasión llega al puerto un marino y ella se enamora de él; él aparenta estar enamorado y un día ella ve desde el faro que el barco del marino se aleja... Ella vuelve a quedar sola y...
- Un padre le da a su hijo todo, para que éste estudie y triunfe; el padre es obrero de una fábrica y trabaja a veces hasta dobles turnos, la madre murió. Un día el padre se entera de que su hijo es drogadicto, anda en malas compañías y no asiste a la escuela...
- Un hombre rico, a lo largo de la vida ha vivido en diferentes partes y ha tenido hijos con varias mujeres, al sentirse viejo, llama a sus hijos de todas partes del mundo para repartir entre ellos la herencia; llegan todos, y dos de ellos se enamoran, pero como ella sabe que son hermanos trata de huir, pero cuando él se entera, habla con el padre y le relata la verdad... él era íntimo amigo del verdadero hijo, pero éste murió por falta de atención médica, desnutrición y en general dinero; él -como amigo- venía dispuesto a reclamarle al padre su conducta. El padre reconoce su error y le informa a su hija que puede casarse libremente ya que no son -- hermanos.

- Tres viejitos viven en un asilo. Uno no tiene familia; -- otro es un estorbo para su familia; y el otro hace creer a su familia que vive en el extranjero, que está muy bien y tiene dinero...
- Un orfelinato, entre los niños hay uno que desea tener un hogar, a cambio de lo que sea; llega un matrimonio muy pobre y muy bueno y ofrecen hogar para un niño...
- En la guerra una mujer vive sola en una boardilla, cierta noche un soldado herido penetra por una ventana, ella se da cuenta que es un enemigo pero que está bastante enfermo...
- Un viejito "coqueto", busca siempre servidumbre joven y se pasa el día correteándola. Un día contrata a una muchacha que por la muerte repentina de sus padres, ha tenido necesidad de trabajar...
- Un manicomio... cada loco diferente. También un doctor y una enfermera. Esta se da cuenta que uno de los pacientes, no es tá loco, sino que su familia lo internó para quitarle la herencia... tanto el paciente como el doctor están enamorados de la enfermera.
- Un hombre avaro se enferma y muere. Todos lo creen muy pobre. Muere con un cofre en las manos, totalmente solo. Cuando llegan los vecinos, lo encuentran a él muerto y también el cofre lleno de dinero...
- Tres niños están perdidos en una gran ciudad, son hermanos. Tienen 6, 5 y 4 años, respectivamente, no saben qué hacer, ni a donde ir....
- Una estrella muy famosa, encuentra en su vejez dificultades

para que le den trabajo. Un director amigo suyo trata de -
ayudarla, pero ella quiere el papel de la jovencita...

-- Un actor fracasado, habla a su nieto, como si su vida hu-
biese sido de grandes triunfos, el niño escucha atento y
de repente le dice que cuando sea grande quiere ser como
él...

-- Una muchacha, de clase media, va a tener un hijo sin ha--
berse casado, después de pensarlo mucho, decide contarle
todo a su madre...

-- Una madre sumamente posesiva, tiene un hijo de 30 años al
que no deja salir solo. Ella siempre ha decidido lo que -
él tiene que hacer. Un día, ocasionalmente, el muchacho -
conoce a una chica y se enamora de ella, la madre se ente-
ra...

-- Al estallar un incendio en un edificio, cinco personas se
quedan atrapadas en un elevador. Un hombre millonario, una
secretaria, una madre de familia, un niño y un ladrón...

Siempre después de una improvisación, hablarán los alumnos que
no tomaron parte en ella, para decir su opinión; luego habla--
rán los alumnos que tomaron parte en la improvisación para de-
cir su experiencia. El maestro debe evitar a toda costa, en --
los comentarios finales, burlas sobre la actuación de los com-
pañeros, o palabras que los actores hayan dicho mal. Debe tomar-
se en cuenta que la crítica debe ser constructiva.

11) Un alumno deberá pasar al frente, sentarse en una silla y empezar a relatar todo lo que ha hecho en el día. Cuando llegue más o menos a la mitad del relato se le interrumpirá y se pedirá a los alumnos restantes que empiecen a platicar mientras que su compañero (totalmente concentrado) continúe relatando lo que ha hecho, sin interrupción ni duda, como si todo siguiese en el más absoluto silencio.

m) Se le dará al alumno un objeto cualquiera, para que lo observe; pasará al frente con el objeto y lo observará por dos minutos, luego se le quitará el objeto y tendrá que describir de qué color, forma, textura, etc., era el objeto, hasta describirlo perfectamente. Mientras más cosas diga del objeto, mayor habrá sido su observación y por lo tanto su concentración (Procúrese un objeto que sea bastante descriptible).

n) Pásese a un alumno al centro, con un libro; el alumno leerá en silencio, mientras sus compañeros hablan fuerte. Al tiempo (dos minutos) se guardará silencio y se pedirá al alumno que diga lo que ha leído.

2.3 EVALUACION FORMATIVA.

Requisito: haber cubierto las experiencias de aprendizaje de adquisición de la unidad temática 2.

1. Resumen escrito. Los alumnos elaborarán en sus casas, individualmente, un resumen escrito de los conceptos y actividades de esta unidad. Este trabajo debe estar hecho a máquina, en hojas blancas tamaño carta, a doble espacio y por un solo lado. (Objetivos 2.1, 2.2 y 2.3)

2. Banco de preguntas y respuestas. Se pedirá a los estudiantes que sobre su resumen escrito y con base en las lecturas proporcionadas para esta unidad, elaboren, en tarjetas, las preguntas a las que no pudieron responderse a través de la lectura, poniendo una en cada tarjeta, y que además anoten, en tarjetas separadas, los puntos que les quedaron claros y podrían servir para dar respuesta a las preguntas a las que sus compañeros, tal vez, no pudieron responderse. Este trabajo es una tarea individual.

En la fecha fijada, el profesor pedirá a los estudiantes que le entreguen las tarjetas que contienen las preguntas formuladas, y que cada uno tenga a la vista las tarjetas con los puntos que les quedaron claros.

El profesor toma al azar alguna de las tarjetas que le entregaron y lee en voz alta la pregunta escrita; invita al grupo que revise en sus tarjetas si tiene alguna que pudiera dar respuesta a la pregunta planteada.

Si alguno la tiene, debe leer la respuesta, que po-

drá ser complementada y discutida en el grupo. El profesor -- juzgará si la respuesta es satisfactoria; en caso afirmativo, se recogerán todas las tarjetas que contienen la respuesta y se engraparán junto con la que tiene la pregunta. Si no se ha podido responder a la pregunta, se pone aparte la tarjeta respectiva.

Así se continuará hasta que se agoten las preguntas. Una vez terminada esta parte, se anotan en el pizarrón las -- preguntas que quedaron sin respuesta, para ser estudiadas por los alumnos, lo que propiciará materia para otra sesión, en -- la que se den las respuestas que faltaron.

El producto de esta técnica estará a disposición de los alumnos para ser consultado por ellos cuando lo necesiten.

(Objetivos 2.1, 2.2 y 2.3)

2.4 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE RETENCION

Requisito: haber cubierto la evaluación formativa de la unidad temática número 2.

1. Grupos de verbalización y grupos de observación (GV-GO). Se formarán, seis equipos de estudiantes y se acomodarán formando un círculo grande con un equipo en el centro. El equipo que va a ser el verbalizador queda en el centro y -- los equipos observadores a su alrededor

El profesor tendrá preparadas cinco tarjetas (una para cada equipo observador), en cada una de las cuales estará escrito el aspecto en que cada equipo observador se va a fijar principalmente, a saber:

- imaginación creadora de cada participante y del equipo en general.
- memoria de los participantes.
- observación de los participantes.
- improvisación de los participantes.
- concentración de los participantes.

Estas tarjetas serán repartidas a cada equipo observador y se irán cambiando de manera que al finalizar, en forma rotativa, todos hayan observado los aspectos antes citados.

Una vez que los equipos están acomodados, según el esquema expuesto, el profesor explica la técnica:

El equipo que está en el centro llevará a cabo una escena de improvisación. Para ésta tendrán únicamente 10 minutos. El tema les será dado por el profesor. Todos equipos -

utilizarán el mismo tema. Cada equipo deberá tratar de enfocarlo desde diferente perspectiva, por ejemplo utilizando diferentes géneros dramáticos: comedia, melodrama, tragedia, etc.

Mientras el equipo verbalizador realice su parte, los equipos observadores tomarán nota de sus observaciones, fijándose sobre todo en lo que esté escrito en la tarjeta que les to-- que ese momento.

El profesor leerá las tarjetas y las repartirá a los equipos de observación. Hará las aclaraciones que el grupo nece-- site.

El profesor recordará al equipo verbalizador que se -- debe hablar en voz alta, de manera que todo el grupo escuche, y a los equipos observadores, que no hagan comentarios y anoten sus observaciones.

Las instrucciones de las siguientes partes de la técnica las dará sobre la marcha. "Para este primer tiempo tienen 10 minutos: ¡comiencen!".

Tal vez este primer equipo verbalizador, sintiendo -- la presión de los observadores, se muestre nervioso y no avance mucho y hable en voz baja; el profesor les pedirá que su-- ban la voz y que continúen.

Al finalizar los diez minutos el profesor pide que suspendan la escena: da 3 minutos para que cada equipo de ob-- servadores ponga en común sus observaciones y prepare la re-- troalimentación al equipo verbalizador; indicará también que cada equipo observador sólo tiene 1 minuto para explicitar -- sus observaciones. El equipo verbalizador se autoevalúa du-- rante estos 3 minutos.

Terminados los 3 minutos el equipo verbalizador da su autoevaluación, y después cada equipo observador hace sus aportaciones al equipo verbalizador: cada equipo sólo tomará un minuto para ello.

En este momento se hace muy difícil a los observadores presentar sus observaciones en un minuto, pero poco a poco aprenderán a decir únicamente lo esencial. Cuando se termina -- esta parte, el profesor pide a otro equipo que cambie de lugar con el equipo verbalizador, recoge las tarjetas y las vuelve a repartir entre los equipos observadores teniendo cuidado de que no les toque repetida.

Al mismo tiempo advierte al equipo verbalizador que tome en cuenta las observaciones que le hicieron al equipo anterior, y que procure no caer en las mismas fallas y aprovechar los aciertos.

El profesor, al final de la técnica, hará notar al grupo que los aciertos de los últimos equipos (si los hubiera) se debieron a las experiencias que vivieron los primeros; por lo tanto, no se trata de una competencia sino de una complementariedad del grupo total, que fue aprendiendo a partir de las experiencias de los demás.

El profesor hará hincapié en esto último para que los primeros equipos se den cuenta de que las fallas y los aciertos que tuvieron fueron base para el aprendizaje grupal. (Objetivos 2.1, 2.2 y 2.3)

UNIDAD TEMATICA 3 :

"LA TECNICA TEATRAL"

2.1 EVALUACION DIAGNOSTICA.

Requisito: haber cubierto la unidad temática 2.

1. Cuestionario. El profesor dictará al grupo las siguientes preguntas: qué es una técnica teatral?, qué es un escenario teatral?, cuáles son las posiciones del actor?, cuáles son los movimientos escénicos del actor?, cuáles son los desplazamientos escénicos del actor?. Los alumnos deberán responder por escrito. En caso de no conocer la respuesta manifestarlo también por escrito.

2.2 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICION.

Requisitos: haber cubierto la evaluación diagnóstica de la unidad temática 3. Y, llevar a cabo la técnica grupal,

Tarjetas. Se pide al grupo que forme un círculo y se reparten 5 tarjetas a cada uno de los integrantes. Se pide a éstos que en cada una escriban un rasgo de sí mismos, que los caracterice. No deben poner su nombre en ellas.

Se les da un tiempo razonable y después el profesor les dice que va a pasar a recoger sólo tres de las cinco tarje-

tas que escribió cada uno.

El profesor leerá en voz alta una tarjeta elegida al azar; alguno de los miembros del grupo dice de quién cree que es esa tarjeta. La persona a que se refiera no debe decir ni sí, ni no, ni exteriorizar su estado de ánimo; sólo preguntará a su vez por qué se cree que es ella, a lo que se le debe responder; si es ella quien escribió la tarjeta, lo dice; y si no, sólo le responde: "Gracias, pero no soy yo". Otro miembro del grupo puede decir quién cree que es, y así, sucesivamente, lo dicen dos o tres personas; ya se adivine o no. Se pasa a hacer lo mismo con otra de las tarjetas, hasta lograr que todos los miembros, o una gran parte del grupo, sean reconocidos.

Después se hace la reflexión en común. Con esto se logrará: que los participantes en el grupo vean cuán difícil les es encontrar cinco características propias; que se den cuenta de su capacidad de conocer a los compañeros; que adviertan su interés por los otros, etc. Al mismo tiempo, reciben una retroalimentación que les permite advertir cómo los perciben los demás.

1. Exposición del profesor. Explicación de los conceptos: escenario, posición abierto, posición cerrado, posición un cuarto, posición tres cuartos, posición pertil, movimiento de abrirse, movimiento de cerrarse, de volverse, de bajar, de subir, de avanzar, de retroceder, y los desplazamientos directo y curvo. Recurriendo para esto a los elementos contenidos en las tablas algorítmicas de identificación: definición, ejemplos, seudoejemplos, ubicación en la red conceptual, sinónimos, etc.

2. Actividades de los alumnos. La práctica siguiente deberá llevarse a efecto en el escenario, en el cual estarán colocadas una silla en "izquierda centro" y una mesa en "derecha centro".

a) El estudiante colocado en "arriba izquierda" que pase a "abajo izquierda", que vaya a "centro abajo" y luego pase por "arriba de la mesa" hacia "arriba derecha".

b) Que el estudiante por "abajo de la silla" vuelva a "izquierda abajo".

c) Que de "centro arriba" llegue a "derecha abajo".

d) Que por "abajo de la mesa" llegue hasta "izquierda arriba" y que vuelva por "arriba de la silla y de la mesa" a "centro abajo".

e) Que en los ejercicios anteriores, el estudiante vaya explicando cada posición que lleve a cabo, así como los movimientos y desplazamientos que ejecute.

f) Que un estudiante diseñe ejercicios, con base en los anteriores, para sus compañeros.

g) Utilizar todas las sugerencias de improvisación mencionadas antes, además de otras que sugieran los propios alumnos, llevándolas a efecto sobre el escenario y, poniendo en práctica los conocimientos sobre las áreas del escenario, las posiciones del actor, los movimientos y desplazamientos.

2.3 EVALUACION FORMATIVA.

Requisito: haber cubierto las experiencias de aprendizaje de adquisición contempladas en la unidad 3.

1. Diseño de una improvisación. Los alumnos, en equipos, prepararán un ejercicio de improvisación. Cada equipo deberá designar a uno de ellos para hacer el papel de narrador. Las funciones del narrador son las de ir explicando las áreas escénicas utilizadas por su equipo en la representación, así como las posiciones, movimientos y desplazamientos que hayan utilizado. El equipo total deberá haber preparado un guión escrito en el cual se haya planeado los momentos en que los representantes quedarán en situación de "congelados" para que le den oportunidad al narrador de explicar la técnica teatral usada. Los diálogos no deberán ser escritos. Si acaso sólo palabras clave que les sirvan para reconocer el momento en que los actores quedarán congelados.

2.4 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE RETENCION.

Requisito: haber llevado a cabo las experiencias de aprendizaje de adquisición de la unidad temática 3.

1. Grupos de verbalización y grupos de observación. Mismo procedimiento que el utilizado en la unidad 2. Sólo que ahora serán 9 equipos en total: 8 equipos observadores y uno-

verbalizador. Los temas de las tarjetas serán los cinco anteriores referentes a las facultades del actor: improvisación, memoria, concentración, imaginación creadora, observación. A éstos se sumarán tres temas más: movimientos, posiciones y, desplazamientos y escenario.

Esta técnica se llevará a cabo tanto con improvisaciones como con los ritos presentados en la unidad 1.

UNIDAD TEMÁTICA 4 :

"ELEMENTOS DE UNA OBRA DE TEATRO"

2.1 EVALUACION DIAGNOSTICA.

Requisito: haber cubierto la unidad temática 3.

1. Lectura de una obra de teatro. Los alumnos entregarán, en forma escrita, un comentario sobre las siguientes obras de teatro: "Romeo y Julieta", "Hamlet", "Otelo" y "Macbeth", todas de William Shakespeare.

2. Preguntas y respuestas orales. El profesor hará las siguientes preguntas al grupo de alumnos, mismas que se responderán en forma verbal:

- a) ¿Cuál es la trama de la obra?
- b) ¿Cuáles son los personajes principales?
- c) ¿Cuáles son los personajes secundarios?
- d) ¿Cuáles son los personajes comparsas?
- e) ¿Cuáles son algunas de las acciones de las primeras dos escenas del primer acto?
- f) ¿Cuáles son los marcos teatrales de las primeras dos escenas del primer acto?
- g) ¿Cuáles son algunos de los diálogos que más les hayan llamado la atención?

2.2 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICION.

Requisito: haber cubierto la evaluación diagnóstica de la unidad temática 4.

1. Exposición del profesor. Explicación de los conceptos: personaje principal, secundario, comparsa, trama, acción, marcos, y, diálogo, la información sobre los elementos que componen una obra de teatro se encuentran en las tablas algorítmicas de identificación.

2. Verificación. Revisión, en equipos, de todos los ejemplos y seudoejemplos mencionados por el maestro. Utilizando para esto las obras de teatro shakespereano antes mencionadas.

3. Abanico de roles. El profesor invitará a los participantes en el grupo a que se sienten en semicírculo, frente al pizarrón, y les pide que después de unos minutos de reflexión se acerquen al pizarrón a escribir los roles o papeles de los personajes contenidos en las 4 obras de Shakespeare antes mencionadas: "Romeo y Julieta", "Hamlet", "Otelo" y "Macbeth" que podrían ellos representar alguna vez de su vida teatral. Pueden acercarse al pizarrón cuantas veces quieran, pero sólo pueden escribir cada vez un papel; tienen 10 minutos para esta primera etapa. Escribirán, por ejemplo: fray Lorenzo, Hamlet, Teobaldo, Ofelia, Julieta, Nodrizza, etc.

En un segundo momento, siguiendo las mismas reglas y también durante 10 minutos, los participantes pueden pasar al pizarrón y subrayar cada rol que ellos asumirían con gusto. --

Pueden incluso subrayar cuantas veces quieran el mismo rol, - pero cumpliendo las indicaciones de ir a su lugar cada vez -- que lo subrayen.

Siguiendo las mismas reglas, en los siguientes 10 - minutos pueden acercarse al pizarrón y tachar los roles que - no les gustaría desempeñar.

Al finalizar el profesor pide al grupo que, en equi-
pos pequeños, analicen:

-- Por qué hay personajes que nos molestan y perso-
najes que nos agradan?

-- Qué sintieron cuando los roles que escribieron -
fueron tachados o subrayados?

-- Cuáles son los personajes más aceptados y cuáles
los más rechazados? Por qué?

-- Que relación tiene lo anterior con los roles que
tenemos introyectados por la sociedad?

-- Qué aprendemos con este ejercicio?

Las respuestas de los equipos se harán del conoci-
miento general en un plenario. El profesor, siempre pendiente,
tratará de elaborar las preguntas que lleven al grupo a esclari-
recer sus inquietudes, a cuestionar sus conceptos, a responder
a sus necesidades. Sobre todo debe incidirse en las posibilida-
des de cada quien para el desempeño de personajes, así como la
necesidad, en el teatro, de que haya quien represente papeles_
secundarios o comparsas.

4. Lectura de otra obra de teatro. El profesor junto
con los alumnos decidirán, por consenso, el tipo de obra y el
autor, tomando en cuenta: si el libro es fácil de conseguir o
reproducir; si no es muy alto el costo; si no es demasiado --

complejo para el nivel del alumnado, etc. Y, una vez leído el material en casa, deberán presentarse a clase con las siguientes preguntas respondidas:

- a) Cuál es la trama de la obra?
- b) Cuáles son los personajes, principales, los secundarios, y los comparsas?
- c) Cuáles son las acciones de las primeras dos escenas del primer acto?
- d) Cuáles son los marcos teatrales de las primeras dos escenas del primer acto?

Este cuestionario servirá para llevar a cabo la técnica grupal "Concordar-Discordar", que consistirá en lo siguiente:

- I. Formación de equipos de discusión sobre las respuestas dadas al cuestionario.
- II. Determinación de un tiempo para que cada equipo elija y conforme las respuestas del cuestionario.
- III. Para cuando los alumnos terminen con las actividades anteriores, el profesor ya deberá haber escrito en el pizarrón el esquema siguiente:

EQUIPOS

Preguntas	1	2	3	4
Trama				
P. Principales				
P. Secundarios				
P. Comparsas				

Acciones					
Marcos					

En el plenario, el profesor preguntará a cada equipo cuál fue la respuesta grupal, y la va colocando en el lugar que corresponda. Cada equipo explica el por qué de su respuesta, fundamentándola.

El profesor no dará respuestas, no tomará partido; hará preguntas claves para llevar al grupo a profundizar en el tema, tratando de que los estudiantes amplíen su visión; aclarará conceptos, reformulará y devolverá al grupo las preguntas que éste le haga; no dará soluciones. No es necesario que todo el grupo se ponga de acuerdo, no es el objetivo de esta técnica. Sino que se vayan adentrando en los trabajos de escritorio que deberán llevar a cabo cuando se trate de una puesta en escena.

2.3 EVALUACION FORMATIVA.

Requisito: haber llevado a cabo las experiencias de aprendizaje de adquisición de la unidad temática 4.

1. Trabajo escrito. Entregarán los alumnos al profesor un informe escrito a máquina sobre el análisis de, por lo menos, 4 escenas de las obras de teatro revisadas en esta unidad. Cada escena deberá contener: personajes principales, secundarios, y comparsas que intervengan, las acciones, el tipo de diálogo (verso o prosa), trama y marcos.

2.4 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE RETENCION.

Requisito: haber realizado la evaluación formativa de la unidad 4.

1. Utilizando la técnica GV-GO, explicada en una unidad anterior, los alumnos representarán las escenas que se hayan analizado en la evaluación formativa. Aumentando, obviamente las siguientes características a observar: personajes, marcos, acciones, trama, diálogo.

UNIDAD TEMATICA 5 :

"ESTRUCTURA INTERIOR DE UNA OBRA TEATRAL"

2.1 EVALUACION DIAGNOSTICA.

Requisito: haber cubierto la unidad 4.

1. Preguntas y respuestas verbales. El profesor preguntará, en forma oral, al grupo de alumnos lo siguiente:

- a) Cuál creen que sea el conflicto en: Hamlet, Romeo y Julieta, Macbeth, y Otelo?
- b) Cuál es la intención de Desdémona, Lady Macbeth, Ofelia y la nodriza de Julieta?
- c) Cuáles serían algunos momentos climáticos de la obra: Romeo y Julieta?
- d) Cuáles serían algunos ejemplos de anticlímax en Hamlet?
- e) Cuál sería el clímax en Otelo?
- f) Cuál sería el desenlace de la obra Romeo y Julieta?

Las respuestas deberán ser también verbales.

2.2 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICION.

Requisito: haber realizado la evaluación diagnóstica de la unidad 5.

1. Explicación del profesor. Explicación de los conceptos: conflicto, intención, momento climático, clímax, anticlímax, y desenlace. La información sobre definiciones, ejemplos y pseudo-

ejemplos, sinónimos, etc. se encuentra en las tablas algorítmicas de identificación.

2. Actividades de los alumnos.

a) Verificación: los alumnos, en equipos, revisarán todos los ejemplos y seudoejemplos mencionados por el profesor, utilizando para esto las obras de Shakespeare antes mencionadas.

b) Análisis interno de una obra teatral. El grupo dividido en equipos seleccionarán por lo menos una de las obras teatrales de Shakespeare (Otelo, Hamlet, Romeo y Julieta Macbeth) y llevarán a cabo su análisis interno tomando como base los siguientes aspectos: conflicto, intención, momento climático, anticlímax, clímax y desenlace. Esto se realizará escena por escena, bajo la supervisión y asesoría del profesor. No importa si dos o más equipos seleccionan la misma obra de teatro. Una vez terminada esta parte, se promoverá la discusión grupal en un plenario.

c) Análisis interno de otras obras teatrales. En caso de contar con tiempo y de acuerdo con las necesidades detectadas en el grupo se analizará otra obra de teatro siguiendo la secuencia antes enunciada en el inciso b).

La o las obras deberán escogerse de acuerdo con la opinión de los alumnos y el criterio del profesor, basándose en costo, disponibilidad, tiempo, calidad, y nivel o grado.

d) Improvisaciones. Los equipos de alumnos improvisarán las escenas que analizaron.

2.3 EVALUACION FORMATIVA.

Requisito: haber realizado las experiencias de aprendizaje de adquisición de la unidad 5.

1. Trabajo escrito. Entregarán los alumnos al profesor un informe escrito a máquina sobre el análisis de, por lo menos, 4 escenas de las obras de teatro revisadas en esta unidad. Deberán ser escenas que contengan: conflicto, intención, momentos climáticos, anticlímax, clímax, desenlace.

2.4 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE RETENCION.

Requisito: haber realizado la evaluación formativa de la unidad 5.

1. Utilizando la técnica GV-GO, explicada en una unidad anterior, los alumnos representarán las escenas que se hayan analizado en la evaluación formativa. Tomando en cuenta tanto las facultades del actor, la técnica teatral, los elementos de una obra de teatro y la estructura interior de una obra teatral.

P R O S P E C C I O N T E R C I A R I A

2. PERIODO INSTRUCCIONAL

2.5 Evaluación sumaria

2.6 Experiencias de aprendizaje de
Transferencia.

2.5 EVALUACION SUMARIA,

La calificación final, que consistirá en promovido y no promovido, deberá estar conformada con base en los objetivos terminales del curso, para lo cual se instrumentará un espectáculo que dé iguales posibilidades de participación y lucimiento a todos los alumnos. Dicho espectáculo deberá ser una creación colectiva: alumnos-profesor,

Por ello se requiere que los estudiantes:

1. Presenten un análisis, por escrito, de la estructura interna de la obra teatral o espectáculo que se vaya a realizar como examen final. Deberá incluir: conflicto, intención, momentos climáticos, clímax, anticlímax, y desenlace. Este análisis será de la obra en general, así como de la o las escenas en que cada alumno participe,

2. Presenten un análisis, por escrito, de los elementos tanto de la obra como de la o las escenas en que cada alumno participe, mismo que deberá incluir: personajes, trama, acción, marcos teatrales y diálogos.

3. Realicen, por lo menos, una improvisación sobre cada una de las escenas en que se vaya a trabajar.

4. Memoricen los diálogos que les hayan tocado.

5. Presenten una propuesta de dirección de cada escena en que se encuentren involucrados, tomando en cuenta para esto: la técnica teatral, las facultades del actor y basándose en los análisis que se hayan hecho,

6. Lleve a efecto la técnica grupal "El riesgo", que consiste en lo siguiente:

--Se pide a los miembros del grupo que, en equipos, nombren un secretario y digan todos los riesgos que correrían si trataran de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos durante el curso. Se les dan 15 minutos para que lo hagan,

--Al terminar se pregunta a cada equipo cuáles fueron esos riesgos y se van anotando en el pizarrón. El tipo de riesgos dependerá del tipo de grupo: "que se nos olvide el texto", "que se nos olviden las entradas y salidas", "que ocurra un accidente en el escenario", "que nos dé pánico escénico", etc. El profesor anota todos los temores en el pizarrón; pero no repite los ya escritos.

--Después les dice que regresen a trabajar en equipo - para ver, de todos esos riesgos que están anotados, cuáles serían superables y evitables y cómo, y cuáles no.

--Les da 15 minutos para trabajar en ello, y después vuelve a hacer una plenaria en la que se escucha a cada equipo. Se van borrando del pizarrón aquéllos riesgos que consideren superables. Por ejemplo: memorizar y practicar nuestras memorizaciones con diferentes eventos perturbadores; practicar la improvisación para poder superar cualquier imprevisto en el escenario, etc.

--Una vez terminada esta parte, en caso de que todavía queden algunos riesgos, se les vuelve a pedir que trabajen en equipo para si pueden superarlos. De lo que se trata es de que se vayan asumiendo los riesgos que una puesta en escena implica; el grupo se dará cuenta de cómo muchos de los llamados riesgos son

fantasías y de cómo reconocer los verdaderos riesgos les permitirá asumirlos y superarlos.

2.6 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE TRANSFERENCIA,

Estarán dadas por los trabajos presentados durante el proceso de evaluación sumaria, así como con la presentación de este espectáculo a diferentes tipos de públicos que la escuela consiga. Sirviendo esto, tanto para la transferencia del aprendizaje del estudiante a situaciones novedosas y variadas, como a la prestación de un servicio social a la comunidad,

Asimismo, tanto después del examen final como luego de cada función que se presente, deberán reunirse en grupo para comentar sobre: ¿cómo se sienten? ¿qué diferencias y similitudes encuentran entre esta función y las anteriores? ¿qué problemas tuvieron, por qué y cómo trataron de resolverlos? ¿cómo podrían evitarse este tipo de problemáticas para subsecuentes funciones?

En estas reuniones, también, se les dará oportunidad de poder presentar propuestas de cambios a la dirección de la obra, a la creación de sus personajes, con base en un análisis y justificación de los cambios que se pretenden. La presentación de estas propuestas y la discusión y aprobación de las mismas deberán llevarse a cabo en un proceso grupal,

BIBLIOGRAFIA BASICA PARA EL CURSO DE ACTUACION I.

1. Alvarez, M.E. La literatura universal a través de autores selectos. México: Esfinge, 1976.
2. Avitia, A. Teatro para principiantes. México: Edamex, 1981.
3. Bentley, E. La vida del drama. España: Paidós (1a.reimp) 1982.
4. Novo, S. Diez lecciones de técnica teatral, en Técnica de Actuación Teatral. México: IMSS, 1970.
5. Ruiz, L.M. y Contreras, A. Glosario de términos del Arte Teatral. México: Trillas, 2a. ed., 1983.
6. Shakespeare, W. "Hamlet". México: Porrúa, Colec. "Sepan cuántos...", 1981.
..... Macbeth. México: Porrúa, Colec. "Sepan cuántos...", 1981.
-..... Otelo. México: Porrúa, Colec. "Sepan cuántos...", 1981.
..... Romeo y Julieta. México: Porrúa, Colec. "Sepan cuántos...", 1981.
7. Uzcanga, L.A.M. Taller de teatro. México: Edamex, (2a. ed.) 1984.
8. Wright, E.A. Para comprender el teatro actual. México: Fondo de Cultura Económica (2a. ed.), 1982.

VALIDACION DEL PAQUETE DIDACTICO.

La siguiente propuesta de validación interna, tiene como objetivo comprobar si la sistematización de la enseñanza del curso "Actuación I", que en esta tesis se presenta, cumple con los propósitos para la que fue creada.

Considerando a la evaluación como un proceso permanente, debe quedar claro que los siguientes cuestionarios no pretenden emitir un dictamen para que se rechace o se acepte este curso, sino más bien lo que se quiere es detectar defectos concretos que posibiliten su mejoramiento constante.

Cabe aclarar que estos cuestionarios se basan en las propuestas que Irene Livas y Bertha Heredia Azcona han hecho al respecto. Por supuesto han sufrido una adaptación radical y por lo mismo sólo deberán considerarse como referentes básicos del autor de esta tesis.

Cuestionario para el Profesor

Nombre: _____

Profesión: _____ Edad: _____

Ultimo grado de estudios: _____

Experiencia docente:

1. ¿Cuánto tiempo tiene de trabajar en la docencia?

2. ¿Ha recibido cursos de formación docente?

¿Cuáles?

3. ¿Por qué trabaja como docente?,

Relaciones con los estudiantes:

4. ¿Se considera responsable por el grado de aprendizaje alcanzado durante el curso por sus alumnos?

¿Por qué?

5. ¿Cree que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje?

¿Por qué?

6. ¿Sus relaciones con los alumnos son exclusivamente académicas?

¿Por qué?

Espacio escolar:

7. ¿Considera que las instalaciones escolares son las adecuadas?

¿Por qué?

8. ¿Considera que el grupo con el que trabaja es homogéneo (edad, estudios, etc.)?

¿Por qué?

Objetivos y contenidos:

9. ¿Los contenidos implicados en los objetivos son vigentes? Si la respuesta es negativa, indique cuáles objetivos no cumplen con este requisito.

10. ¿Se evita la presencia de "ciclos" en el programa? Si la respuesta es negativa, señale los "ciclos".
11. ¿Se evita la presencia de "vértices" aislados? Si la respuesta es negativa señale los objetivos que constituyen "vértices" aislados.
12. ¿La secuencia de los objetivos del programa coincide con algunas de las que resultan de la aplicación de la técnica de estructuración y articulación? En caso de que la respuesta sea negativa, señale las diferencias.
13. ¿El sujeto de los objetivos es el estudiante? En caso de que la respuesta sea negativa señale los objetivos que no cumplen con este requisito.
14. ¿El verbo se refiere a una conducta observable, o por lo menos, es unívoco? Si la respuesta es negativa, señale los objetivos que no cumplen con ese requisito.
15. ¿Los elementos señalados para cada objetivo son suficientes para su logro? En caso de que la respuesta sea negativa, señale los objetivos para los que hacen falta elementos y diga cuáles son éstos.

16. ¿Los elementos de cada objetivo de aprendizaje (elementos de aprendizaje, actividades y evaluación), son adecuados para el nivel de complejidad estipulado? Si la respuesta es negativa, señale los objetivos que tienen elementos inadecuados.

Desarrollo y evaluación:

17. ¿Las técnicas y los ejercicios grupales propuestos son adecuados? ¿Por qué?
18. ¿La bibliografía sugerida es pertinente? ¿Por qué?
19. ¿Las formas de evaluación son convenientes? ¿Por qué?
20. ¿Qué sugerencias haría para mejorar este curso?

GRACIAS POR SU COLABORACION

Cuestionario para el alumno

Nombre del profesor que impartió el curso: _____

1. ¿La asistencia del profesor, durante el curso, fue la adecuada? ¿Por qué?

2. ¿Consideras que el profesor se preocupó porque hubiera aprendizajes en sus alumnos? ¿Por qué?

3. ¿El trabajo del profesor, durante el curso, pudiera considerarse como bueno? ¿Por qué?

4. ¿La relación entre el profesor y los alumnos fue amistosa? ¿Por qué?

5. ¿El ambiente que hubo durante las clases fue agradable? ¿Por qué?

6. ¿Consideras que las instalaciones escolares son adecuadas? ¿Por qué?

7. ¿Los contenidos revisados durante el curso fueron interesantes? ¿Por qué?

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

Independientemente de los aprendizajes que obtuve durante la investigación bibliográfica y la aplicación de la sistemática educativa en este trabajo, me he percatado de los siguientes aspectos:

1. No existe bibliografía actualizada, en nuestro idioma, relacionada con la educación artística.
2. Son pocos los intentos por formar a profesores de arte.
3. La bibliografía relacionada con la creatividad -- aparece ubicada, generalmente, en la educación artística y con sidero que es un aspecto que abarca también a la educación científica.
4. Si consideramos que el aprendizaje del arte es -- concurrencial, es decir, no requiere de conceptos antecedentes iguales para todos los individuos y en todas las situaciones, esto nos lleva a desechar la utilización de secuencias pedagógicas que guardan un "orden" necesario, puesto que en ocasiones y de acuerdo con la conformación y desarrollo de los grupos, éstos irán proponiendo o necesitando de ciertos elementos para su apropiación del conocimiento.

Esto no justifica la existencia de programas de estudio "en la cabeza" de los profesores, por tanto es indispensable

ble la explicitación y organización de contenidos homogéneos para cada grado académico, pero las formas de apropiación de éstos variarán de acuerdo a las características y necesidades específicas de cada grupo de aprendizaje.

5. Si bien la sistematización de la enseñanza parece haber sido efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia, su inclusión en el terreno teatral ha chocado, evidentemente, con los aspectos indicados como necesarios en la bibliografía consultada para la educación artística. En este sentido, la elaboración de este trabajo ha permitido percatarme, de la dificultad para utilizar la tecnología educativa en, por lo menos, la programación de cursos de actuación. Tal vez para asignaturas como "Historia del teatro" o "Historia del arte" fuera más pertinente su uso.

Por otra parte, es innegable el beneficio de contar con una estructuración y organización de contenidos en cualquier evento formativo, pero considero necesario recurrir a otras -- propuestas educacionales que reduzcan menos el conocimiento y la libertad para la creación y el desarrollo de una conciencia estética.

De cualquier forma, es indispensable poner a prueba este paquete didáctico y a través de la validación del mismo, poder indicar los ajustes pertinentes.

De acuerdo a las conclusiones anteriores, se sugiere lo siguiente:

1. Llevar a cabo programas de formación docente antes de la utilización de este paquete metodológico, o por lo menos un entrenamiento para su uso. No cualquier profesor de teatro conoce las técnicas aquí utilizadas y pudiera no captar el sentido de la propuesta.

2. Hay que considerar la viabilidad de recurrir a la investigación de otras metodologías, que permitan una mayor libertad para el proceso creativo. Se propone, por lo pronto, revisar los aportes de la psicología de la conducta molar, de José Bleger, y la teoría del aprendizaje grupal y los grupos operativos, de Enrique Pichón-Riviére y Armando Bauleo, pues pudiera ser, uno no sabe, que más que un tecnólogo educativo se requiera de un coordinador de grupos de aprendizaje, que facilite y promueva la apropiación de conocimientos (no la sola transmisión de ellos), la búsqueda de nuevos caminos y la confrontación de diferentes marcos referenciales, y no únicamente los del docente.

BIBLIOGRAFIA

1. Alanis, E. La enseñanza sistematizada de algunos medios audiovisuales. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1974.
2. Andrews, M.F. Designing an Arts Education Course for Elementary Teachers. Journal of Creative Behavior. Septiembre de 1983, 17, 3, 175-180.
3. Arnaz, J.A. La Planeación Curricular. México: Trillas, 1981.
4. Azar, H. Teatro y Educación. Programa de actualización y formación de profesores, Colegio de Bachilleres, México, 1980.
5. Azar, H. Zoon Theatrykon. México: UNAM, 1977.
6. Barreiro, J.J. Arte y sociedad. México: Edicol, 1977.
7. Bentley, E. La vida del drama. España: Paidós, 1982.
8. Bertalanffy, L.V. Historia y situación de la Teoría General de Sistemas. Madrid: Alianza Editorial, 1978.
9. Bertalanffy, V. Robots, hombres y mentes. Madrid: Guadarrama, 1971.
10. Bertoglio, O. J. Introducción a la teoría general de sistemas. [la. reimp.] México: Limusa, 1985.
11. Besemer, S.P. y Treffinger, D.J. Analysis of Creative Products: Review and Synthesis. Journal of Creative Behavior. Septiembre de 1981, 15, 3, 158-176.
12. Bloom, B. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. [7a. ed.] Buenos Aires: El Ateneo, 1979.
13. Bowen, J. y Hobson, P.R. Teorías de la educación. [la. reim.] México: limusa, 1984.
14. Buckley, W. La sociología y la teoría moderna de los sistemas. Buenos Aires: Amorrorty, 1970.

15. Caballero, José comunicación personal, julio 3 de 1986.
16. Camacho, C. Una estrategia de sistematización formal para la enseñanza. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1981.
17. Castañeda, Y.M. Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos. México: Trillas, 1982.
18. Castañeda, Y.M. Los medios de comunicación y la tecnología educativa. México: Trillas, 1979.
19. Castañeda, Y.M. y Livas, I. El diseño de programas en la educación artística. Mecanograma elaborado para el curso de "Diseño y Evaluación Curricular para la Educación Artística", INBA, 1978.
20. Chehaybar, K.E. Técnicas para el aprendizaje grupal. [Grupos numerosos]. México: CISE, UNAM, 1985.
21. Clements, R.D. Evaluation of some of the effects of a teen drama program on creativity. Journal of Creative Behavior. Diciembre de 1982, 16, 4, 272-276.
22. Clot, R.J. La educación artística. [2a. ed.] Barcelona: Mirasol, 1964.
23. Colom, A.J. Sociología de la educación y teoría general de sistemas. Barcelona: Oikous-tau Ediciones, 1979.
24. Contreras, E. y Ogalde, I. Principios de tecnología educativa. [2a. reimp] México: Edicol, 1984.
25. Davis, R.H.; Alexander, L.; Yelon, S. Diseño de sistemas de aprendizaje. Un enfoque del mejoramiento de la instrucción. México: Trillas, 1983.
26. Díaz, B.A. Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas, 1984.
27. Díaz, B.F.; Lule, G.M.L.; Pacheco, P.D.; Rojas, D.S.; Saad, D.E. Taller básico de diseño curricular. Manual de trabajo. Departamento de Psicología Educativa, Fac. de Psicología, UNAM, 1982.

28. Domínguez, C.C. El uso de los objetivos afectivos en la organización de cursos. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1983.
29. Educación Artística. Instructivo de primer ingreso, 1985-1986. INBA-SEP.
30. Eguía, M. M. S. Análisis de algunos postulados teóricos de dos taxonomías de objetivos instruccionales. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1980.
31. Espinoza, V.J.A. El teatro para adultos en la primaria intensiva. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1982.
32. Faure, E, Aprender a ser. (5a. ed.) Madrid: Alianza, 1977.
33. Fernández, B. E. Sistematización de la enseñanza aplicada al curso Teorías Psicológicas. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1973.
34. Friedman, S.E. La sistematización de la enseñanza aplicada a la asignatura de Tecnología Educativa I. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1973.
35. Fuentes M.O.; Latapí, P.; Muñoz, I.C.; Pescador, J.A. Al paso de la política educativa, Nexos, Dic. 1984, 7, 84, 15-28,
36. Gagné, R, Las condiciones del aprendizaje, (3a. ed.) México Interamericana, 1979.
37. Gagné, R. y Briggs, L. La planificación de la enseñanza, (6a. reimp.) México: Trillas, 1983.
38. Gago, A. Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. (2a. reimp.) México: Trillas, 1979.
39. Gago, A. Elaboración de cartas descriptivas, Guía para preparar el programa de un curso. (2a. reimp.) México: Trillas, 1979.

40. Glazman, R. e Ibarrola, M. Diseño de planes de estudio, México: UNAM, 1978.
41. García, C. N. La producción simbólica; Teoría y método en sociología del arte. (2a. ed.) México: Siglo XXI, 1984.
42. Hwffner, H. C.; Selden, S.; y, Hunton, D.S. Técnica teatral moderna, Buenos Aires: Eudeba, 1968.
43. Heredia, B. Manual para la elaboración de material didáctico. México: Trillas, 1983.
44. Hilgard, E. y Bower, G. Teoría del aprendizaje. (3a. reimp.) México: Trillas, 1977.
45. Hoyland, M. Desarrollo del sentido artístico del niño. México: Publicaciones Cultural, 1977.
46. Huerta, I. J. y Torres, N. A., El paradigma de la evolución del aprendizaje. Acta psicológica mexicana. Abril-noviembre 1981, I, 2-3, 57-81.
47. Huerta, I. J. Fines, metas y objetivos, México: Trillas, 1983.
48. Huerta, I. J. La clasificación de los objetivos de aprendizaje. Su función y utilidad. (1a. reimp.) México; Trillas, 1978.
49. Huerta, I. J. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje (5a. reimp.) México: Trillas, 1985.
50. Huerta, I. J. Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje, (5a. reimp.) México: Trillas, 1984.
51. Isaksen, S.G. y Parnes, S.J. Curriculum Planning for Creative Thinking and Problem Solving. Journal of Creative Behavior, Sept. 1985, 19, 1, 1-26.
52. Jiménez, S. y Ceballos, E. Teoría y praxis del teatro en México , México: Grupo editorial Gaceta, 1982.
53. Kauffman, R.A. Planificación de sistemas educativos. (10a' reimp.) México: Trillas, 1985.
54. Klie, G. J. Tendencias en la teoría general de sistemas, Madrid: Alianza Editorial, 1978.

55. Kramer, D.E. y Bayern, C.D. The Effects of Behavioral Strategies on Creativity Training. Journal of Creative Behavior. Enero, 1984, 18, 1, 23-24.
56. Landa, L.N. Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje, México: Trillas, 1978.
57. Lilienfeld, R. Teoría de sistemas, Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales. México: Trillas, 1984.
58. López, A.A.A. Importancia de la educación estética en el alumno de normal. Tesis de Maestra en Pedagogía, Escuela Normal Superior "Nueva Galicia" Guadalajara, 1975.
59. Lowenfeld, V. Desarrollo de la capacidad creadora. (5a. ed.) Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
60. Mager, R. Análisis de metas. (5a. reimp.) México: Trillas, 1983.
61. Mager, R. La confección de objetivos para la enseñanza. México: Guajardo, 1979.
62. Martínez, S.P. y Quiroz, A.H. El teatro como medio educativo. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1980.
63. Matheny, C. y Rahmlow, H. Cómo redactar objetivos de instrucción. (7a. reimp.) México: Trillas, 1983.
64. Meraz, R.P. Evaluación de un sistema de prácticas, con base en un modelo sistémico, tomando como indicador las opiniones de los estudiantes. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1981.

65. Merino, I. El teatro. México: ANUIES, 1972.
66. Novo, S. Diez lecciones de técnica de actuación teatral.
Técnica de actuación teatral, México: IMSS, 1970
67. Patronato para la operación de los teatros del IMSS, 1963.
68. Prieto, D. Estética. México: Edicol, 1977.
69. Reyna, C.M.A. Comunicación personal, julio 2 de 1986.
70. Rescher, N. Sistematización cognoscitiva. México: Siglo XXI, 1981.
71. Ruiz, M. y Contreras, A. Glosario de términos del arte teatral. (2a. ed.) México: Trillas, 1983.
72. Sánchez, A.G. Arte integral uno. México: Trillas, 1976.
73. Sánchez, V.A. Antología: textos de estética y teoría del arte. México: UNAM, 1982.
74. Salazar, R.J. Enfoque de sistemas en la educación. México: Limusa, 1979.
75. Solomon, R. Creativity and normal narcissism. Journal of Creative Behavior. Sept. 1985, 19, 1, 47-54.
76. Sotelo, I. Comunicación personal, junio 2 de 1986.
77. Souto, A. Relación de la literatura con las otras artes. México: Complejo Editorial Latinoamericano, 1972
78. Suárez, D.R. La educación. Su filosofía, Su psicología. Su Método. (4a. reimp.) México: Trillas, 1984.
79. Taylor, J. Comunicación personal, julio 1 de 1986.
80. Uzcanga, L.A.M. Taller de teatro. (2a. ed.) México: Edamex, 1984.

81. Varela, M. Consideraciones sobre la elaboración de curricula. Enseñanza e investigación en Psicología. Junio 1977, 3, 1, 60-63.
82. Vessels, G. The creative process: an open-systems conceptualization. Journal of Creative Behavior. Sept. 1982, 16, 3, 185-195.
83. Wiener, N. Cibernética y sociedad. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.
84. Wojnar, I. Estética y pedagogía. México: F.C.E., 1967.
85. Wright, E.A. Para comprender el teatro actual. (2a. ed.) México: F.C.E., 1982.
86. Young, J.G. Conflict and Artistic Creativity. Journal of Creative Behavior. Junio 1981, 15, 2, 99-101.

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

NOMBRE DEL ENTREVISTADO: _____

PUESTO QUE DESEMPEÑA: _____ FECHA: _____

1. ¿En qué fecha fue creada esta escuela? _____

2. ¿Por qué fue creada esta escuela? _____

3. ¿A qué tipo de población estaba destinada? _____

¿Y actualmente? _____

4. ¿Quién o quiénes decidieron el plan de estudios (contenido)? _____

¿Y ahora? _____

5. ¿Cuál era el perfil de los maestros que antes impartían los cursos? _____

¿Y actualmente? _____

6. Los profesores que actualmente trabajan en esta escuela estudiaron para dedicarse a la docencia del arte dramático? _____

En caso de ser afirmativo, cuántos son? _____

¿Y en dónde estudiaron? _____

7. ¿Se utilizan cartas descriptivas por curso? _____

¿Quién las elabora? _____

¿Quién las revisa? _____

8. ¿Qué requisitos deben cubrir los alumnos para ingresar? _____

9. ¿Sabe usted si existen secundarias o preparatorias enfocadas hacia el arte? _____ ¿Cuáles son? _____

10. ¿Se ha hecho alguna vez investigación del mercado de trabajo?

11. ¿Qué tipo de evaluaciones se llevan a cabo? _____

12. ¿Cree usted que haya diferencias entre la enseñanza del arte y la de la ciencia? _____ ¿Cuáles? _____

13. ¿Cuáles son los propósitos generales de la carrera? _____

ANEXO 2

CARACTERISTICAS DEL ALUMNO..

Requisitos:

1. Escolaridad mínima aceptable: secundaria terminada.
2. Aprobación del 80% del examen de selección.

Nombre del solicitante: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Escolaridad: _____

Ocupación: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente todo lo que a continuación se te presenta. Cuando hayas terminado, si tienes alguna duda pide que te la aclaren. La primera parte es un cuestionario, el cual puedes contestar consultando los libros, personas o instituciones que consideres necesario. Entre paréntesis viene el valor de la respuesta acertada. Algunas deben responderse específicamente, otras dependen de tu opinión o tus ideas. Estas últimas, con sólo responderlas, independientemente de lo que digas, tienes los puntos ganados. Pero, en las específicas sólo obtendrás los puntos si contestas correctamente.

1. Qué es el arte? (Un punto) _____

2. Cuáles son las 7 bellas artes? (un punto) _____

3. Qué es el teatro? (Un punto) _____

4. Menciona, por lo menos, 3 obras de teatro que hayas visto:
(Un punto) _____

5. Menciona, por lo menos, 3 películas que hayas visto: (Un -
punto) _____

6. Menciona, por lo menos, 3 programas de televisión que hayas
visto: (Un punto) _____

7. Menciona, por lo menos, 3 actores de teatro: (un punto) _____

8. Menciona, por lo menos, dos actores extranjeros (un punto) _____

9. Menciona, por lo menos, dos poetas (un punto) _____

10. Menciona, por lo menos, dos novelistas, (un punto): _____

11. Menciona, por lo menos, dos pintores (un punto): _____

12. Menciona el nombre, de por lo menos, 3 dramaturgos mexica--
nos (un punto): _____

13. Menciona el nombre, de por lo menos, 3 dramaturgos extranjeros (un punto): _____

14. De la obra de teatro "Romeo y Julieta" escrita por William Shakespeare, escribe lo que a continuación se te pide:

a. El nombre de, por lo menos, 5 personajes (un punto): _____

b. El número total de actos (un punto): _____

c. Un breve comentario sobre la parte que más te haya gustado (Tres puntos): _____

15. Explica, brevemente, por qué te gustaría estudiar este curso de actuación? (Dos puntos).

FIRMA DEL SOLICITANTE