



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
ESPAÑOL**

**MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA PARA LA UNIDAD IV DE TALLER DE
LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III,
LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO TEATRAL**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN ESPAÑOL**

**PRESENTA
RITA LILIA GARCÍA CEREZO**

**TUTOR
DRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIASUPERIOR**

MÉXICO, ESTADO DE MÉXICO, JUNIO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

Introducción.....	2
Capítulo 1. La didáctica del teatro en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	6
1.1 El contexto social.....	7
1.1.1 El teatro en la sociedad contemporánea.....	7
1.2 El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	9
1.2.1 La Reforma Educativa del Colegio y la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.....	10
1.2.2 El Enfoque Comunicativo.....	11
1.3 El teatro en el Plan de Estudios del CCH.....	13
1.4 El teatro como recurso y estrategia formativa.....	16
Capítulo 2. El aprendizaje significativo del teatro.....	26
2.1 El aprendizaje significativo y el paradigma constructivista.....	26
2.2 El aprendizaje significativo aplicado a la lectura e interpretación del espectáculo teatral.....	31
2.2.1 El trabajo personal y grupal: análisis del texto dramático.....	32
2.2.1.1 Fundamentos teóricos para el análisis del texto dramático.....	34
2.2.2 El trabajo en equipo: la puesta en escena.....	39
2.2.3 La tecnología multimedia utilizada para establecer los puentes cognitivos.....	44
Capítulo 3. Propuesta didáctica	53
3.1 Primera parte: Análisis del texto dramático.....	54
3.1.1 Aprendizaje 1: Situación comunicativa.....	55
3.1.2 Aprendizaje 2: Especificidad del texto dramático: diálogo acotaciones y personajes.....	64
3.1.3 Aprendizaje 3: Acción dramática.....	77
3.1.4 Aprendizaje 4: Tiempo y espacio.....	87
3.2. Segunda parte: Análisis de la puesta en escena.....	94
3.2.1 Aprendizaje 5: Elementos internos del personaje: tono, gesto y movimiento.....	95
3.2.2 Aprendizaje 6: Elementos externos: escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario y utilería.....	108
3.2.3 Aprendizaje 7: Comentario crítico del espectáculo teatral.....	121
Conclusiones.....	123
Referencias.....	127
Anexo 1. Cuento de Macbeth.....	137
Anexo 2. Bitácora con ejercicios de actuación.....	146
Anexo 3. Opiniones de los estudiantes.....	184

INTRODUCCIÓN

El teatro es vida y la vida es teatro, observar a los personajes y sentirse identificado con ellos es una experiencia gratificante, catártica, una vivencia formativa a todas luces, no sólo para el espectador, también para el grupo de creativos al montar y llevar a escena una obra determinada.

Si bien es cierto que la escuela como institución social se ha dedicado a la función de educar, en la mayoría de los casos enfatizando los procesos de información, aún falta entender e instrumentar una educación que ponga más énfasis en la formación que en la información del alumno. El reto para los docentes es lograr que la enseñanza y el aprendizaje sean de esta índole, con la calidad suficiente para impulsar el desarrollo de las capacidades y las competencias de los jóvenes que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades, en lo que concierne al lenguaje y la comunicación, para convertirlos en sujetos críticos de su propio entorno cultural.

En pocas palabras, conforme al modelo educativo del Colegio, el estudiante deberá aprender a aprender (ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento para dominar los instrumentos de adquisición del conocimiento), aprender a hacer (desarrollar sus habilidades y creatividad para poner en práctica sus conocimientos), aprender a ser (elaborar juicios propios para tomar sus propias decisiones), y aprender a convivir (descubrir y reconocer al otro, solucionar conflictos a través del diálogo y el intercambio de argumentos, trabajar en equipo por objetivos comunes).¹ Y qué mejor, entre otras herramientas, que la utilización del teatro para propiciar y fomentar en el estudiante la construcción de su propia identidad, conocerse y reconocerse como un sujeto valioso, capaz de participar en la complejidad de las sociedades actuales. Así, el teatro como recurso didáctico es el tema de esta tesis, para explorar sus amplias posibilidades y potencialidades educativas, y así generar y explotar en el alumno el encuentro consigo mismo.

¹ Cfr. Jacques Delors, *et al. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO para la educación del siglo XXI.* (Madrid: Santillana - Ediciones UNESCO, 1996) <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF> (recuperado el 30 de mayo de 2015) p. 34.

Al escenificar una obra de teatro, se echa a andar un juego de espejos entre los personajes y los espectadores, un juego que es, al mismo tiempo, un acto de amor entre ambos en el cual se ponen en juego múltiples inteligencias y capacidades críticas, creativas, imaginativas, expresivas, sociales, culturales, etc. Desde el punto de vista disciplinario, la dramaturgia es un arte que ahonda en el conocimiento de lo humano, es un arte porque implica el desarrollo de habilidades, la disposición y la virtud para recrear, de manera estética, un aspecto de la realidad, para lo cual se vale de la sincronización de distintos recursos: cuerpo, voz, escenografía, música, vestuario, etc., para cuestionar al ser humano y su forma de interactuar con su entorno.

Para la didáctica del teatro, el programa oficial vigente considera dos partes: 1) El texto dramático y 2) La puesta en escena. Esta misma estructura conforma el diseño de la propuesta educativa de esta tesis, aunque se agregan algunos subtemas que no están explícitos en el programa, pero que se consideran importantes para su estudio, como son algunos relacionados con el montaje o ejercicios sugeridos en anexos que, aunque son para actuación, pueden ser de utilidad en todos los ámbitos.

Para contextualizar la didáctica del teatro, se integran distintos niveles de análisis que permitan dar coherencia a la acción docente en el aula. Estos niveles van de lo más general a lo más particular, por lo que, desde aspectos contextuales institucionales y sociales, es decir, la relación del Colegio con la cambiante sociedad actual; las perspectivas teóricas del arte dramático y del campo pedagógico, como por ejemplo, el aprendizaje significativo desde el constructivismo; y, finalmente, el diseño didáctico de la propuesta, que retoma elementos anteriores.

Conforme al modelo educativo del CCH, el diseño de las estrategias busca enfatizar los diferentes tipos de aprendizaje de acuerdo con los postulados vigentes: el aprendizaje más que la enseñanza, la formación más que la información; así, la función del docente es orientar, promover e impulsar el desarrollo de habilidades y capacidades creativas de los educandos.

Así, una didáctica ceceachera supone que, con la ayuda del profesor, los estudiantes serán capaces de discernir las características propias del texto dramático,

lo que les permitirá analizarlo y comprender el proceso de la puesta en escena, considerando la interrelación de la totalidad de aspectos que conforman un espectáculo teatral. Al mismo tiempo, desarrollarán múltiples habilidades y actitudes que les ayudarán a conformar su personalidad e identidad, tales como la colaboración en equipo, la expresión y comunicación verbal y no verbal y la apreciación estética, no sólo del teatro sino de otras artes que convergen con él: pintura, arquitectura, danza, música, etc.

Los puntos a tratar en esta tesis se subdividen en tres capítulos: el teatro en el contexto institucional y social del CCH, el contexto teórico y la propuesta didáctica. Esta estructura de la tesis para la didáctica del teatro hace posible dar coherencia a la acción docente en el aula. El lector de estas páginas encontrará en cada uno de los apartados una serie de subtemas que a continuación expongo brevemente.

En el primer capítulo, “La didáctica del teatro en el CCH”, hago un estudio exploratorio respecto a los retos del CCH ante los cambios incesantes del entorno sociocultural, la manera en que el teatro ha estado vinculado al Colegio desde sus inicios y cómo se halla presente en la actualidad en el Plan de estudios, específicamente en las materias del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación; se hace asimismo una revisión de los materiales existentes actualmente en el plantel sobre el tema. Este acercamiento me permitió justificar mi propuesta, como alternativa que enriquezca a las anteriores.

A partir de esta primera visión general del teatro desde el Colegio y la reforma a sus programas de estudio, el segundo capítulo “El aprendizaje significativo del teatro”, busca integrar la parte disciplinaria con la pedagógica. El concepto central es el aprendizaje significativo que, desde el Constructivismo, implica su relevancia para el alumno en cuanto a su utilidad e incorporación a su vida cotidiana. Los diferentes aprendizajes del espectáculo teatral se pueden diseñar de manera significativa si se toma en cuenta que, como ya se ha mencionado, el teatro y la vida son un juego de espejos y que redundará en su crecimiento y la conformación de su personalidad.

Con los apuntes anteriores, llegamos a la última parte, la propuesta de una didáctica del Teatro, la cual está dividida en dos partes, tal como lo sugiere el

programa vigente de TLRIID III: “Propuesta didáctica para el análisis del texto dramático” y “Propuesta didáctica para el análisis de la puesta en escena”, en los que se sintetizan los apartados anteriores. Para tal propósito se cuidó que cada uno de los aprendizajes señalados en el programa indicativo fuera desglosado en estrategias y secuencias didácticas que llevaran de la mano al estudiantes a partir de objetivos, contenidos, actividades creativas, fuentes de información, criterios de evaluación.

Para la propuesta se eligió como modelo una de las obras emblemáticas de William Shakespeare, *Macbeth*, ya que es importante un primer acercamiento al teatro con obras clásicas, que ofrecen una estructura paradigmática, para luego aventurarse a conocer otros tipos de dramaturgias, entre otras, la mexicana.

Asimismo, para facilitar el aprendizaje y como una manera de incorporar las nuevas tecnologías, diseñé al mismo tiempo una página web con la misma propuesta didáctica, la cual puede ser consultada por los estudiantes también de manera independiente para trabajar cada uno de los aprendizajes, profundizar en ellos, expresar sus comentarios, ver videos de obras de teatro y ejemplificar aspectos tales como: actuaciones y puestas en escena distintas para una misma obra.

CAPÍTULO 1

LA DIDÁCTICA DEL TEATRO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto: mientras más reflexione sobre su situación concreta, más emerge, plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir respecto a la realidad, para cambiarla.

Paulo Freire

La vocación del Colegio de Ciencias y Humanidades como institución educativa es de innovación permanente, comprometida con una adecuación que vaya al ritmo de los cambios sociales, a fin de cumplir con su misión de impartir una educación media superior centrada en la cultura básica de su entorno. En este contexto, el teatro como un recurso educativo es una herramienta que debe y puede aprovecharse al máximo, con el objeto de contribuir a los propósitos esenciales que han caracterizado a nuestro modelo educativo en el marco del nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Así, desde los orígenes del Colegio, existe en la práctica docente una relación cotidiana con el teatro, sobre todo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, que se vale de él para ampliar sus conocimientos sobre la naturaleza humana y los mundos posibles, impulsar el desarrollo de habilidades de expresión y comunicación, de creatividad y sensibilidad artística, así como de la capacidad y actitud crítica para la apreciación de una obra artística.

De esta manera, es importante abordar, en este capítulo, desde varios niveles de análisis, la importancia del teatro en la formación de los alumnos del Colegio para la vida social contemporánea resaltando el contexto social, el modelo educativo del CCH, y el teatro mismo como recurso y estrategia formativa. Todo ello a fin de generar una propuesta innovadora que enriquezca las posibilidades educativas del teatro para la vida.

1.1 El contexto social

El Colegio surgió en el año de 1971, en un contexto que se puede caracterizar por los signos de la industrialización y la modernidad manifiestos en el país como una crisis: inflación, devaluación de la moneda, endeudamiento externo, desempleo, falta de confianza en las autoridades,² etc. Pero, ¿de qué manera el Colegio plantea un proyecto innovador ante la necesidad de educarse para la modernidad?

Por otra parte, este modelo de sociedad de masas e industrializado, provocó una concentración de la población sobre todo en la ciudad de México, y con ello un exacerbado aumento de la matrícula sobre todo a partir de los años cincuenta:

...es importante hacer notar la desigual distribución de servicios educativos, sobre todo en sus niveles bachillerato y profesional, recayendo en algunas instituciones y, en especial la UNAM, la responsabilidad de dar atención a un número de alumnos cada vez mayor. Sirva como muestra el aumento registrado en la matrícula del bachillerato, que pasó de 23 101 en 1961 a 129 296 en 1978.³

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue parte de la respuesta que dio la Universidad Nacional Autónoma de México a la reforma educativa promovida por el Estado para dar solución a la crisis política y social que se vivía, y, desde sus inicios, tuvo la vocación de educar jóvenes que contaran con las herramientas básicas para convertirse en sujetos críticos de su medio sociocultural y autónomos para continuar con su formación, de manera que su formación no concluyera con su bachillerato. El teatro, desde luego, tiene perfecta cabida en esta concepción, como lo veremos más adelante.

1.1.1 El teatro en la sociedad contemporánea

En la actualidad, uno de los retos a los que el Colegio se ha enfrentado es la irrupción de las llamadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), conocida

² Cfr. Jorge Bartolucci Incico y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. (México: ANUIES, 1983) pp. 4 y ss.

³ *Ibidem*, p. 148.

como la Tercera Revolución Industrial,⁴ porque implica la transformación de nuestro modo de pensar, producir, consumir, comerciar, gestionar, etc. Con las TIC surge la sociedad red o del conocimiento, caracterizada por estar cada vez más interconectada, lo cual ha generado el fenómeno de la globalización.

Este fenómeno, *in stricto sensu*, se refiere a las prácticas transnacionales de años recientes,⁵ pero *in lato sensu*, se identifica con la occidentalización de las culturas. De acuerdo con Ianni,⁶ este proceso se impone en todo el mundo, generando una contraposición entre lo local y lo global, pero genera problemas como la desterritorialización y la falta de identidad cultural.

Ante el caos de la globalización y el pensamiento único, surgen movimientos sociales que dividen la sociedad en subculturas, como los protectores del ambiente y las feministas, que buscan romper con la visión provincial Estado-nación para expresar una visión del mundo complejo. Así, las transformaciones culturales de las TIC han pronunciado el individualismo y el consumismo, conformando una escala de valores y creencias a nivel mundial, como la de que los medios son instrumentos de homogeneización y, en respuesta a eso, existe la necesidad de rescatar las culturas populares, como una forma de reafirmación cultural.⁷

En el teatro encontramos una transculturalidad, con referencias a otros lugares, épocas y pueblos de los que provienen las obras clásicas (la Antigua Grecia, el Imperio Romano, la Inglaterra isabelina, la España del Siglo de Oro o de la Generación del 27, la Francia barroca, etc.) o teatro contemporáneo, pero, al mismo tiempo, en las puestas o adaptaciones de textos o temáticas podemos hallar la influencia de las épocas en que fueron escritos y, en las puestas en escena, sin importar el texto en que se basen, es imposible no notar la presencia de la identidad de quienes participan en

⁴ Cfr. Jeremy Rifkin, "El futuro que queremos". *Naciones Unidas* <<http://www.un.org/es/sustainablefuture/rifkin.shtml>> (recuperado el 21 de abril de 2015)

⁵ Cfr. Roland Robertson. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. (Londres: Sage, 1992)

⁶ Ahora, la geoeconomía del planeta ya no se reorganiza en Primer Mundo, Segundo Mundo y Tercer Mundo, sino por otra configuración: los integrados y los excluidos de la mundialización. (Cfr. John Saxe-Fernández. «La globalización; aspectos neoeconómicos y geopolíticos.» *Estudios Latinoamericanos* [Revista de la UNAM] 3, 6 (julio-diciembre 1996): pp. 51-67.

⁷ Cfr. Nelly Richard. "Signos culturales y mediaciones académicas". Beatriz González Stephan (ed.) *Cultura y Tercer Mundo*, v. 1: Cambios en el saber académico, (Caracas: Nueva sociedad, 1996)

ellas: su propia cultura, la alusión a sus propias preocupaciones que pueden ser universales, pero no dejan de tener rasgos característicos de la problemática específica de cada grupo. Es por ello que el arte teatral permite a los alumnos reconocerse a sí mismos, construir su identidad al analizar los textos y las representaciones; y, además, entender qué parte de lo que encuentra reflejado de sí mismo y de su entorno es común a todos los seres humanos, sin importar la época o lugar, y cuál se refiere sólo a un fragmento de la humanidad. Comprender que hay otros, diferentes de nosotros, que padecen situaciones distintas que no podemos juzgar a la ligera y que, para esos otros, nosotros somos los diferentes; dejar de lado el individualismo y darse cuenta de que el trabajo en equipo es capaz de crear cosas hermosas y de transmitir un mensaje que interesa a todo el que se da la oportunidad de escucharlo, porque llega no a partir de una moraleja, sino de un reconocimiento.

1.2 El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio, desde sus inicios, fue un bachillerato universitario destinado a cubrir a grandes masas y absorbió al sector de la población joven que no encontraban espacio en la Escuela Nacional Preparatoria; se insertó dentro del marco de la Reforma Educativa de la UNAM en tres áreas: 1) académica, cuyo propósito fue dotar a los estudiantes de conocimientos básicos en las áreas científica y humanística, brindándoles la opción de insertarse en el campo de trabajo a través de las opciones técnicas o de continuar con su formación a nivel licenciatura; 2) administrativa, que impulsara la participación de los académicos para incidir en las decisiones que habrían de tomarse en la Universidad y 3) social y de difusión cultural, para vincular a los estudiantes a su realidad contextual y promover en ellos una conciencia crítica de su entorno. Estos puntos fueron el pilar del Modelo Educativo del CCH.

La aportación más profunda del Modelo Educativo se centró en el estudiante como sujeto concreto actuante en un aprendizaje significativo que tomara en cuenta las partes cognoscitiva, afectiva y psicomotora en un clima de libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática y criterios de eficacia mediante el trabajo grupal.

1.2.1 La Reforma Educativa del Colegio y la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

A partir de 1989, el Plan de Trabajo de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH (UACB) realizó un proceso de diagnóstico y revisión comunitaria del plan y los programas de estudio, cuyo propósito general fue el de mejorar la docencia, a partir de reconocer su problemática en diferentes niveles: Plan de estudios, Áreas y asignaturas.⁸ En el Área de Talleres se detectaron problemas referidos a la falta de una concepción clara y precisa de su sentido y que derivaban de la poca claridad de los criterios del Plan de Estudios Vigente, en cuanto a las relaciones entre asignaturas o con otras Áreas, por lo que se llegó al acuerdo de recuperar la práctica cultural del uso del lenguaje y de trascender la concepción reducida de considerar al Español como el único objeto de conocimiento a través del Enfoque Comunicativo que unificaría las asignaturas del Área y consideraría también como materia de estudio los sistemas simbólicos. Así, la redacción, lectura e investigación se unificaron en una la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), con el fin de vincularlas y resolver varias rupturas con la estructura curricular del Área de Talleres.

Respecto a la docencia, ya se ha dicho que es una actividad compleja constituida que requiere para su comprensión un análisis múltiple interrelacionando lo social, institucional y el salón de clases.⁹ Por ello, en el Colegio ha sido crucial que el profesor realice investigaciones permanentes de su práctica educativa como parte de su formación y mediante las cuales pueda sistematizar y articular, de manera congruente, los diferentes niveles, dimensiones y variables del proceso educativo.

...la docencia es un fenómeno educativo y social global, por lo cual no se reduce a un simple relación profesor y alumno en el aula, sino que ésta viene a ser concreción de las relaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y didácticas que

⁸ Cfr. CCH. "Síntesis de la segunda aproximación a la revisión del plan de estudios", *Cuadernillo N° 20*, (septiembre, 1993).

⁹ Cfr. Margarita Pansza González. "Elaboración de programas". *Operatividad de la didáctica*, v. 1, (México: Gernika, 1986)

la configuran, y por ello su ejercicio requiere de un enfoque integral, multirreferencial y multidisciplinario.¹⁰

Sólo al vincular su docencia no sólo con cuestiones teóricas sino también con el contexto local y mundial en los ámbitos tanto académicos como cotidianos, de cultura básica, pero también de cultura popular, el profesor podrá mejorar la calidad del proceso educativo en el aula: mediante una revisión crítica de la validez de sus procedimientos, métodos, contenidos, formas de evaluación y resultados obtenidos para, a partir de ello, planificar sus acciones, tomando en cuenta el enfoque de la asignatura, los propósitos, los aprendizajes, la profundidad de cada tema, los tiempos, las actividades de aprendizaje, los materiales didácticos, bibliografía, y los criterios de evaluación, pero también de la realidad del día a día de sus estudiantes, de manera que pueda llevar a cabo estrategias con las cuales lograr aprendizajes significativos.

1.2.2 El Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo busca desarrollar e integrar en el estudiante diferentes competencias comunicativas con base en las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) para compartir sus conocimientos del mundo y convivir en un entorno regido por normas y sociales (aprender a ser).

Al proponer la competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo central, se pretende contribuir a mejorar capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación.

Para ello es necesario atender los usos lingüísticos, la textualización y la contextualización de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes, ya que posibilita la adquisición gradual de un capital comunicativo que necesariamente será puesto en práctica a través del manejo de diversas estructuras, propósitos de comunicación, temas, enunciatarios y contextos.¹¹

Este carácter integrador hace de dicho enfoque una opción adecuada para acercar al joven estudiante de bachillerato al estudio de la lengua, pues, al aparecer

¹⁰ Anita Barabtarlo y Zedansky. *Investigación acción: Una didáctica para la formación de profesores*. (México: UNAM-Castellanos editores, 1995)

¹¹ María de Lourdes Zebadúa Valencia y Ernesto García Palacios. *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. (México: CCH-UNAM, 2012) p. 17

los conceptos vinculados con situaciones reales, en el marco de una cultura, adquieren sentido para el alumno, permitiéndole lograr aprendizajes significativos.

Así pues, el enfoque comunicativo sumado a la concepción de la materia como taller, de acuerdo con el precepto de “aprender a hacer”, promueve no sólo el desarrollo de las cuatro habilidades antes mencionadas, sino también de las siguientes:

1. **lingüística o gramatical:** dominio del código lingüístico.
2. **discursiva:** capacidad para construir e interpretar textos de forma coherente y fluida (aprender a aprender).
3. **estratégica:** aplicación de estrategias que compensen fallas de comunicación.
4. **sociocultural:** conocimiento de reglas socioculturales que permita adecuar los registros a cada situación (aprender a convivir).

No obstante, tal como está planteado el programa, existe una limitación para dicho enfoque con respecto al desarrollo de la sensibilidad estética, mencionado en el propósito de la unidad IV de TLRIID III:

Apreciará que el texto dramático, la puesta en escena y la interpretación del espectador constituyen el espectáculo teatral, por medio de la lectura de textos dramáticos y la asistencia a escenificaciones para experimentar la vivencia estética propia del drama.¹²

Por otra parte, en concordancia con el modelo educativo, en este enfoque el énfasis se pone en el estudiante y en el logro de un aprendizaje significativo que le permita llevar el nuevo conocimiento a su vida cotidiana, al establecer un intercambio de opiniones e información sobre un determinado tema o texto, en nuestro caso el texto dramático, a través del análisis del discurso (textos escritos) y de la pragmática (habla) con el fin de “encontrar significación e intención de comunicación en los mensajes, siempre contextualizados para hacerlos eficaces”.¹³

Para nuestro objeto de estudio, el teatro, son aplicables ambos aspectos, pues mientras el primero nos sirve para la comprensión de los textos dramáticos, la

¹² Cfr. CCH. *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. (México: UNAM, 2004) p. 89.

¹³ María de Lourdes Zebadúa Valencia, Ernesto García Palacios. *op. cit.*, p. 21.

pragmática, al incluir elementos extralingüísticos como son las emociones, gestos y movimientos, nos ayuda al análisis de su representación.

Es necesario pues, para lograr el desarrollo de la apreciación estética, además de que los aprendizajes del tema literario, en este caso del espectáculo teatral, y vincular este temas con la vida cotidiana del alumno, promover el diálogo y la discusión en torno a los tópicos abordados por las obras elegidas y la manera en que son presentados tanto por el dramaturgo como por el director en la puesta en escena.

1.3 El teatro en el Plan de Estudios del CCH

Las 64 materias que conforman actualmente el Plan de Estudios del CCH, fueron distribuidas en cuatro áreas, de éstas, el objetivo del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación es

el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés) y los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad.¹⁴

Dentro de esta área, la enseñanza del teatro ha sido contemplada en dos asignaturas, la primera obligatoria y las demás optativas:

- Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (TLRIID III), en su cuarta unidad:¹⁵ Apreciará que el texto dramático, la puesta en escena y la interpretación del espectador constituyen el espectáculo teatral, por medio de la lectura de textos dramáticos y la asistencia a escenificaciones para experimentar la vivencia estética propia del drama.¹⁶
- Lectura y Análisis de Textos Literarios II (LATL II), en su primera unidad (sólo tiene dos), con algunos cambios en la versión actualizada del

¹⁴ CCH “Plan de estudios”. *Colegio de Ciencias y Humanidades*. <<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>> (recuperado el 25 de marzo de 2015)

¹⁵ En la actualización reciente, que comenzará a aplicarse el próximo semestre, el texto dramático pasa a la primera unidad del tercer semestre: Redactará una reseña crítica, a partir de la lectura de un texto dramático y su representación teatral, con el análisis de sus elementos literarios y semióticos, para su formación como espectador reflexivo. (CCH. *Programas de Estudio. Materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, (México: UNAM, 2015) p. 54 <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/propuesta2015_TLRIID.pdf> (recuperado el 2 de abril de 2015).

¹⁶ CCH. *Programa de estudio del Taller de Lectura, ...*, p. 89.

programa, que todavía no está vigente:¹⁷ Fundamentalará en forma oral y escrita sus percepciones y valoraciones de la obra teatral mediante la aplicación de la metodología adecuada a su organización dramática específica para desarrollar sus capacidades comprensivas, expresivas y críticas; comprenderá la función de los diferentes recursos formales y composicionales empleados en la construcción del sentido de la obra dramática, comprenderá como espectador la intención de la representación dramática mediante el conocimiento de las convenciones y recursos formales en la escenificación para establecer la relación entre el texto escrito y la obra representada.¹⁸

- Griego I,¹⁹ en su tercera unidad: A partir de textos adecuados, dispondrá de conocimientos sobre literatura griega (poesía épica, lírica, dramática o retórica) que le permitan ubicar literariamente la obra o texto estudiado.²⁰
- Latín II,²¹ en su primera unidad: Identificará, al menos, un género literario latino (drama, oratoria, filosofía o gramática) para reconocer su permanencia en la tradición literaria de Occidente.²²

¹⁷ CCH. *Programa actualizado del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II*. (México: UNAM, 2013). p. 47 <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/LecturayAnalisisTextosLiterarios_I_II.pdf> (recuperado el 10 de abril de 2015): Distinguirá como lector la función de los diferentes recursos formales y composicionales empleados en la construcción de sentido de la obra dramática, para apreciar y disfrutar el texto dramático; reflexionará como espectador sobre la intención de la representación dramática mediante el conocimiento de los recursos formales de la escenificación para establecer la relación entre el texto escrito y la obra representada, y así mismo deleitarse con ésta; fundamentará en forma oral y escrita sus percepciones y valoraciones de la obra teatral mediante la aplicación de la metodología adecuada a la organización dramática para desarrollar sus capacidades expresivas y críticas.

¹⁸ CCH. *Programa de Análisis de Textos I-II*. (México: UNAM, 2004) p. 43 <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_atextos.pdf> (recuperado el 10 de febrero de 2015).

¹⁹ En la actualización, aún no vigente, el tema no es opcional y tiene cabida en la tercera unidad de Griego II: Distinguirá las características del género dramático de la tragedia, en obras griegas, para apreciar su influencia en ámbitos de la cultura actual como la psicología. (CCH. *Programas de estudio de Griego I-II*. (México: UNAM, 2015) p. 39 <<http://programasinstitucionales.cch.unam.mx>> (recuperado el 20 de marzo de 2016).

²⁰ CCH. *Programa de Griego I-II*. (México: UNAM, 2004) p. 19 <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_griego.pdf> (recuperado el 1 de febrero de 2015).

Tanto TLRIID III como LATL II tienen en común que sus propósitos fundamentales son que el estudiante pueda adquirir herramientas para establecer juicios de valor y adoptar una postura crítica en su apreciación del texto dramático y del espectáculo teatral, es decir, del arte teatral en su totalidad.

Así, los aprendizajes que comprende la asignatura de TLRIID III tienen como objeto que el alumno explique, oralmente o por escrito, la situación comunicativa del texto dramático (texto dramático: situación comunicativa, diálogos y acotaciones, personajes, acción dramática, tiempo y espacio); establezca su especificidad, explicando la función de sus elementos y sus relaciones; vincule la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconozca que ésta es un procedimiento artístico para representar un conflicto (elementos internos del personaje en la puesta en escena : tono, gesto y movimiento; elementos externos: escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería); ejemplifique los distintos lenguajes: texto dramático, puesta en escena e interpretación, y reconozca su valor estético (la interpretación del espectáculo teatral: el espectador común, el espectador especialista o crítico teatral); redacte un escrito en el que de cuenta de la comprensión del espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos (tipos de escritos: reescrituras, programa de mano, reseña, entrevista).²³

Acorde con el enfoque comunicativo, el tema del texto dramático y su representación se aborda a partir de los elementos de la situación comunicativa y de las especificidades del texto que, según su uso (contexto), tiene características específicas; asimismo, en la parte correspondiente a la puesta en escena, echamos mano de la pragmática al analizar los elementos internos y externos del personaje y, finalmente, cada estudiante deberá compartir con sus compañeros sus conclusiones

²¹ Igual que sucede en Griego, en la actualización, aún no vigente, el tema deja de ser opcional y tiene cabida en la segunda unidad de Latín II: Distinguirá las características esenciales de la comedia romana, por medio de la lectura de una obra de Plauto, para que identifique su influencia en el drama literario posterior. (CCH. *Programas de Estudio de Latín I-II*. (México: UNAM, 2015) p. 27 <<http://programasinstitucionales.cch.unam.mx>> (recuperado el 20 de marzo de 2016).

²² CCH. *Programa de Latín I-II*. (México: UNAM, 2004) p. 26 <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_latin.pdf > (recuperado el 15 de abril de 2015).

²³ Cfr. CCH. *Programa de estudio del Taller de Lectura...*, pp. 89-91.

con respecto al texto o textos analizados a través de otro tipo de textos producidos por él mismo y en cuya redacción deberá poner en práctica el enfoque al establecer el objetivo de su discurso, su destinatario y su contexto. En LATL II, por otra parte, se profundiza en el análisis literario del texto, estudiándolo desde diferentes teorías y puntos de vista, por ello la aparente repetición de temas que no son tal, sino una revisión a partir de una mirada más analítica, que permitirá al estudiante reflexionar y argumentar con base en un conocimiento más experto de la literatura.

Así, el programa busca que para cuando finalice la materia el alumno reconozca los elementos que caracterizan y especifican la obra dramática (drama: texto dramático, puesta en escena; diálogo, y géneros dramáticos: tono); identifique los elementos formales del texto dramático (estructura formal: actos, escenas y cuadros; acotaciones y didascalias; paratextos y diálogos); identifique los elementos de la historia en la composición dramática (composición dramática: planteamiento, nudo y desenlace; acciones, personajes y diálogo; argumento (historia); conflicto; tiempo y espacio); distinga las diferentes funciones de los elementos que configuran la estructura interna del texto dramático (conflicto, clímax, tiempo de la historia, tiempo del discurso); establece la diferencia entre los propósitos del dramaturgo en el texto y del director en la puesta en escena (la puesta en escena: dirección, actuación, escenografía, iluminación, música, sonido y vestuario; el espacio escénico: foro, tramoya); relacione el doble papel del lector-espectador en la producción del efecto de sentido en la obra teatral (la recepción de la obra dramática: el lector y el espectador); redacte reseñas y comentarios sobre aspectos particulares de las obras dramáticas (expresión escrita: el comentario, la reseña crítica).²⁴

1.4 El teatro como recurso y estrategia formativa

Pero la enseñanza del Teatro en el Colegio no se ha limitado al mapa curricular, pues desde sus inicios se han contemplado actividades complementarias promovidas por el Departamento de Difusión Cultural, esto es, los talleres artísticos dentro de los cuales siempre han estado contemplados los talleres de teatro

²⁴ Cfr. CCH. *Programa de Análisis de Textos I-II*, pp. 44-47.

con el propósito fundamental de promover y asesorar, con personal especializado, a los alumnos que por interés espontáneo o por iniciativa de los profesores de las áreas académicas quisieran formar grupos de teatro y realizar así una de las actividades estéticas más completas en el terreno del arte y la cultura.²⁵

Y a pesar de que, a diferencia de la Escuela Nacional Preparatoria, las edificaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades no cuentan con un teatro en forma, con luces, tramoya, telones, etc., esto no ha sido obstáculo para la formación de diferentes grupos teatrales surgidos de este bachillerato desde su fundación, e incluso para la organización, desde 1974, del Festival de los Grupos de Teatro en el CCH, el cual contó incluso con tres categorías: dirigidos, asesorados e independientes.

Hasta 1998, antes de que desapareciera la UACB, de vez en cuando se otorgaba, por parte de ésta, un presupuesto para el montaje de una puesta en escena por parte de los talleres de teatro y se hacía una muestra anual; sin embargo, esto terminó cuando el Colegio se transformó en Escuela Nacional, con autoridades propias, por lo que, aunque aún hay talleres son gratuitos, organizados por el Departamento de Difusión Cultural de cada Colegio, los alumnos deben costear sus propias producciones.

En el caso del plantel Naucalpan, puede destacarse el taller de teatro fundado por Marta Verduzco en 1971, que en ese entonces ensayaba en el auditorio de la Cruz Roja, ubicado a poca distancia del plantel; dicho taller formaba parte de un proyecto más amplio, denominado Taller de Teatro Social, que comenzó en el plantel Vallejo por iniciativa de Alejandra Zea –Naucalpan fue el segundo taller de este proyecto–, por lo que en muchas puestas en escena coincidieron alumnos de los cinco planteles, lo que contribuyó a crear un sentido de unión entre ellos.

Cabe recalcar que, después de Vallejo, Naucalpan fue el plantel con más producciones en el primer Festival de los Grupos de Teatro del CCH, pues, entre montajes de los talleres, profesores e independientes, participaron ocho obras de los jóvenes naucalpenses.

²⁵ Josefina Brun cit. Por Martha Julia Toriz Proenza “El teatro en el Colegio de Ciencias y Humanidades” *Historia del teatro en la UNAM*. Coord. Hugo Alberto Figueroa Alcántara y Manuel González Casanova (México: FFyL-DGAPA-UNAM, 2011) p. 215

En 1977, los profesores y alumnos del área de Análisis Histórico Social del plantel organizaron un Festival de Estética donde no sólo había obras de escritores reconocidos, sino también algunas creadas por los propios participantes. En el taller de teatro cambiaron los impartidores, pero se dio continuidad al trabajo con los jóvenes promoviendo su desarrollo en todos los ámbitos del quehacer teatral: dramaturgia, dirección, actuación, etc., e impulsándolos a salir del ámbito escolar a través de la participación en otros grupos como el Grupo de Teatro Profesional de CCH y temporadas de las puestas en escena en diferentes foros de la ciudad (teatros, institutos, colonias populares, asilos, albergues, sindicatos, etc.) e incluso en el interior o en otros países (Estados Unidos, Centroamérica, Cuba).

En 1983, la Muestra de Teatro Estudiantil, a cargo de Luis de Tavira, en la Dirección de Actividades Teatrales, y Hugo Galarza Torres, en la Coordinación del Teatro Estudiantil, incluyó por primera vez a grupos de la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales y las Facultades, además del CCH, con lo que se promovió uno de los preceptos que buscaba desde el principio el Modelo Educativo del Colegio: su vinculación con todas las otras partes que conforman la Universidad tanto al mismo nivel bachillerato como a niveles superiores.

En 1988, por cambios político-administrativos en el área cultural de la UNAM este ambiente cambió y, aunque se llevó a cabo la décimo quinta Muestra de Teatro, la nueva forma de organización trajo consigo un distanciamiento de la muestra del CCH. En 1993, sin embargo, el teatro en el bachillerato volvió a tener una presencia importante gracias a la celebración del vigésimo aniversario de las muestras y al primer Festival Metropolitano de Teatro del Bachillerato, organizado por primera vez en conjunción con la ENP.

En 1995, se puso en marcha el proyecto ANVOS, llamado así por las siglas de cada plantel (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur), para el cual se eligieron a los alumnos más destacados de los talleres de cada colegio con el fin de montar *Postales del DF*, de Emilio Carballido; pero también se hizo un montaje donde participaban exclusivamente los profesores de dichos talleres, con el objeto de

“ejemplificar a los muchachos las enseñanzas en los talleres de teatro, además de exponerse los profesores a la crítica severa de sus alumnos”.²⁶

También se impulsó el Festival Artístico del Colegio en 1996, el cual promovía pequeñas giras interplanteles y fuera del Colegio, para difundir el trabajo de los talleres de teatro; sin embargo, esto y proyectos posteriores como las Redes Culturales y el Maratón de Teatro Breve, en los que también había participación de profesores y trabajadores, no tuvieron continuidad.

Además de los talleres, desde el 2009 se lleva a cabo, en el CCH Naucalpan, un concurso de teatro interno organizado por los profesores Olivia Barrera Gutiérrez, Octavio G. Barreda Hoyos y Keshava R. Quintanar Cano. En este evento pueden participar los jóvenes inscritos en el plantel de manera independiente o, en la mayoría de los casos, animados por alguno de sus profesores de los talleres o de las asignaturas de TLRIID o LATL, con lo que, en concordancia con el Modelo Educativo del CCH, complementan, de manera interdisciplinaria los aprendizajes de sus asignaturas, en especial del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Dicho concurso, que forma parte de un proyecto INFOCAB, ha ido *in crescendo* desde esa fecha hasta ahora, gracias al interés mostrado por los estudiantes que cada vez se inscriben en mayor número; esto se ha visto reflejado también en las mejoras a la Sala de Teatro, recientemente ampliada y remodelada con un escenario más grande, sistema de iluminación y sonido especiales, algunos elementos de utilería, mayor número de butacas, un salón de ensayos; cabe destacar además que, en años recientes, la facilidad de que los grupos participantes puedan contar con un asesor, egresado o cursando la carrera de Literatura Dramática o Teatro (Facultad de Filosofía y Letras o Centro Universitario de Teatro), para el montaje de sus obras.

Sumado a lo anterior, en 2014 se realizó un diplomado para profesores llamado *La producción teatral en el Bachillerato (el teatro como recurso didáctico)*, con el objeto de que los profesores, muchos de los cuales sólo tenían una aproximación empírica al teatro, se acercaran a él en todos sus aspectos no sólo como espectadores

²⁶ Romero Martínez, cit. por Toriz Proenza, *op. cit.*, p. 251.

sino como partícipes, de manera que tuvieran más herramientas para incorporar este arte a sus clases y para apoyar a sus alumnos interesados en hacer un montaje. El diplomado contó con cuatro módulos: I. “Textos dramáticos para el Bachillerato”, II. “Actuación: estilos, técnicas y ejercicios para probar en clase”, III. “Dirección escénica”, y IV. “Producción y creatividad”, y contó con una buena participación de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (en su mayoría), de Idiomas y de Historia.

Fuera del plantel Naucalpan, el Festival de los Grupos de Teatro, sigue llevándose a cabo, aunque ahora integrado a la Coordinación de Extensión Universitaria en Actividades Teatrales y Teatro Estudiantil, con el nombre de Muestra de Teatro Estudiantil Universitario, gracias a la que, desde 1984, se ha logrado el ideal de

atender a la comunidad universitaria fuera del *campus* de Ciudad Universitaria, percatarse de que la gran mayoría de los profesores que promovían y dirigían los grupos de teatro eran egresados de la Máxima Casa de Estudios, así también tomar conciencia del significado real de la extensión cultural y de la descentralización de las funciones institucionales y de las actividades culturales.²⁷

Lo anterior demuestra cuan importante es la actividad teatral para cumplir con otro de los propósitos del Colegio: su vinculación con los niveles superiores de Licenciatura, Posgrado e Institutos, como lo podemos observar en la siguiente tabla con obras montadas en el plantel Naucalpan desde su fundación:²⁸

AÑO	OBRA Y AUTOR	DIRECTOR	EVENTO
1972	<i>Los siete contra Tebas</i> , de Anton Arrufat	Martha Verduzdo	
1974	<i>El triciclo</i> , de Fernando Arrabal	Colectiva	1er Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1974	<i>Usted puede ser un asesino</i> , de Alfonso Paso	Colectiva	1er Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1974	<i>Los colmillos de la ballena</i> , de Felipe Reyes Palacios	Arturo Quiroz Pérez	1er Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1974	<i>El despertar de América Latina</i> ,	Francisco	1er Festival de los Grupos de

²⁷ Toriz Proenza, *op. cit.*, p. 218.

²⁸ Fuentes: Toriz Proenza, *op. cit.*, pp. 706-719; *La hoja gráfica, órgano informativo del CCH Naucalpan* (13 de abril de 2009) n. 1046, p.7; (5 de abril 2010) n. 1079, p.5; (4 de abril de 2011) n. 1115, p. 3; (9 de abril de 2012), n.1151, p. 1; *Pulso* [Revista del CCH Naucalpan] (8 abril 2013) n. 28, p 7; (7 abril 2014), no. 61, p. 3; (7 abril 2015) no. 90, p. 8-9.

	<i>último camino por recorrer</i> , sin autor	Salazar Sotelo	Teatro del CCH
1974	<i>La cantante calva</i> , de Eugène Ionesco	Marta Verduzco	1er Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1974	<i>Los de abajo</i> , de Mariano Azuela	Colectiva	1er Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1974	<i>Las manos de Dios</i> , de Carlos Solórzano	Julieta Contreras	1er Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1975	<i>Anastas o El origen de la Constitución</i> , de Juan Benet	Marta Verduzco	2o Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1975	<i>Ivonne</i> , de Witold Gombrowicz	Marta Verduzco	2o Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1977	<i>Un hombre dice adiós a su madre</i> , de Meter Schuman	Carlos Téllez	4o Festival de los Grupos de Teatro del CCH
1978	<i>Se vende una mula</i> , sin autor		Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1978	<i>Así anda la cosa</i> , Creación colectiva		Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1978	<i>Selaginela</i> , de Emilio Carballido	Carlos Téllez	Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1978	<i>Las manos de Dios</i> , de Carlos Solórzano	Francisco Platas	Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1981	<i>Amor en cinco tiempos</i> , de Salvador Novo y Emilio Carballido	Francisco Platas	Décimo Aniversario del CCH
1982	<i>Un alfiler en los ojos</i> , de Edmundo Báez	Francisco Platas	9ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1983	<i>Pollo, mitote y casorio</i> , de Norma Román Calvo	Francisco Platas Valadez	10ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1984	<i>Malditos</i> , de Wilberto Cantón	Francisco Platas	Teatro Estudiantil Universitario 1984 4ª Muestra de Teatro Estudiantil
1984	<i>Asamblea de mujeres</i> , de Aristófanes	Roberto Blanco	Teatro Estudiantil Universitario 1984
1985	<i>Las cosas simples</i> , de Héctor Mendoza	Francisco Platas	Teatro Estudiantil Universitario 1985 5ª Muestra de Verano de Teatro Estudiantil Universitario
1986	<i>Te juro Juana que tengo ganas</i> , de Emilio Carballido	Francisco Platas	13ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1986	<i>La contaminación</i> , de Enrique Limas	Enrique Limas	13ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1986	<i>Las manos de Dios</i> , de Carlos Solórzano	Francisco Platas	13ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1987	<i>Un país feliz</i> , de Maruxa Vilalta	Salvador Álvarez y Juan de Oca	14ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1987	<i>La cantante calva</i> , de Eugène Ionesco	Germán Pliego	14ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH

1987	<i>El ritual de la salamandra (tragicomedia en dos actos) (una fábula negra)</i> , de Hugo Argüelles	Colectiva	14ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1988	<i>La historia del zoológico</i> , de Edward Albee	Juan J. Lara	15ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1988	<i>El que dijo sí, el que dijo no</i> , de Bertolt Brecht	Pedro Quezada	15ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1990	<i>Muerte es un bello color</i> , Martín Ríos Silva	Martín Ríos Silva	17ª Muestra de los Grupos de Teatro del CCH
1992	<i>La pasión según la muerte</i> , textos de Juan Rulfo	Martín Ríos Silva	19ª Muestra de Teatro Estudiantil
1993	<i>La mujer no hace milagros</i> , de Rodolfo Usigli	Gabriela Calderón	1er Festival Metropolitano de Teatro del Bachillerato
1993	<i>La pesadilla</i> , de Emilio Carballido	Rodrigo Hernández	2º Festival de Teatro Universitario, 1ª etapa
1993	<i>Los atardeceres privilegiados de la Prepa 6</i> , de José Agustín	Lizbeth Hidalgo	2º Festival de Teatro Universitario, 1ª etapa
1993	<i>En escena</i> , de Wilberto Cantón	Marco Antonio Rosas	2º Festival de Teatro Universitario, 1ª etapa
1994	<i>Tonantzin</i> , de Agustín Morales	Gabriela Calderón	21ª Muestra de Teatro del CCH 2º Festival Metropolitano de Teatro del Bachillerato, 1ª y 2ª etapas
1994	<i>El sueño del ángel</i> , de Carlos Solórzano	Hugo Alberto Sánchez Ramírez	21ª Muestra de Teatro del CCH
1994	<i>Cruce de vías</i> , de Carlos Solórzano	Pablo César González	21ª Muestra de Teatro del CCH
1995	<i>¿Y nosotros qué? En qué piensas</i> , de Xavier Villaurrutia	Marco Antonio Rosas	22ª Muestra de Teatro del CCH
1995	<i>A tu gusto o como quieras</i> , de William Shakespeare	Alberto Lomnitz	22ª Muestra de Teatro del CCH
1995	<i>Tu más profunda piel</i> , de Julio Cortázar	Gabriela Calderón	22ª Muestra de Teatro del CCH
1995	<i>Berzeliuz</i> , de Alfredo Ruiz Álvarez	Alfredo Ruiz Álvarez	4º Festival de Teatro Universitario, 1ª etapa
1996	<i>Comedia que no acaba</i> , de Max Aub	Pablo César González	4º Festival Metropolitano de Teatro del Bachillerato
1996	<i>La calle de la gran ocasión</i> , de Luisa Josefina Hernández	Gabriela Calderón	4º Festival Metropolitano de Teatro del Bachillerato
1996	<i>Los árboles mueren de pie</i> , de Alejandro Casona	Humberto Mundo	23ª Muestra de Teatro del CCH
1997	<i>Galileo Galilei</i> , de Bertolt Brecht	Gabriela Calderón	6º Festival de Teatro Universitario
1997	<i>El preludeo del resto de mi vida</i> , de Norberto Sánchez	Norberto Sánchez	24ª Muestra de Teatro del CCH
1997	<i>Tocados por el fuego</i> , de Giovanni Estrada	Giovanni Estrada	24ª Muestra de Teatro del CCH
1997	<i>Tres en una y de las tres no se hace</i>	Gabriela	24ª Muestra de Teatro del

	<i>nada</i> , de Ochoa, Torres y Calderón	Calderón	CCH
1997	<i>Las mujeres sabias</i> , de Molière	Mariana Pliego	24ª Muestra de Teatro del CCH
1998	<i>Una mujer, dos hombres y un balazo</i> , de Maruxa Vilalta	Gabriela Calderón	6º Festival Metropolitano de Teatro del Bachillerato
1998	<i>La luz de la inconciencia</i> , de Laura García	Laura García	25ª Muestra de Teatro del CCH
2002	<i>Las tres heridas</i> , de Alejandro Licona		28ª Muestra de Teatro del CCH
2004	<i>María o la sumisión</i> , de Tomás Espinosa	Gabriela Calderón	4º Festival Artístico de Naucalpan
2005	<i>En otoño los gatos tienen colita</i> , de Alejandro Licona	Gabriela Calderón	31ª Muestra de Teatro del CCH
2006	<i>Una mujer, dos hombres y un balazo</i> , de Maruxa Vilalta	Gabriela Calderón	26º Festival del Caribe
2009	<i>Lisístrata</i> , de Aristófanes	Monserrat Rementería	1er Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2010	<i>Circunstancias</i> , de Octavio Barreda	Olivia Barrera	2o Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2011	<i>Las Bacantes</i> , de Eurípides	Olivia Barrera	3er Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2011	<i>Los árboles mueren de pie</i> , de Alejandro Casona	Grupo 448	3er Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2011	<i>Súbitamente el último verano</i> , de Tennessee Williams	Grupo 801	3er Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2011	<i>La noche de Epifanía</i> , de William Shakespeare	Grupo 227	3er Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2011	<i>Los cacos</i>	Grupo 451	3er Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2012	<i>La dama del alba</i> , de Alejandro Casona		4º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2012	<i>Zombie night</i> , de Octavio Barreda		4º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2012	<i>La última boda en Rumorquieta</i> , de Octavio Barreda		4º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2013	<i>La llorona</i> , de Adrián Mata	Adrián Mata	5º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2014	<i>Piel de Arena</i> , de	Ixchel Flores	6º Concurso de Teatro

			Estudiantil del CCH Naucalpan
2014	<i>Agnes</i>	Ignacio Fontes	6º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2014	<i>La dalia negra</i> , versión libre de <i>Medea</i> , de Eurípides	Sebastián Bastida	6º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2015	<i>Pensión Vudú</i> , de Louise Bombardier	Octavio Barreda	7º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2015	<i>Divorciadas, viudas y vegetarianas</i>	Liliana Pérez	7º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan
2015	<i>De la calle</i> , de Julio Castillo	Octavio Barreda	7º Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan

Sólo aparecen en este cuadro las obras más destacadas, las que han salido fuera del plantel para presentarse en otros recintos universitarios en el marco de las Muestras de Teatro ya mencionadas. De las citadas a partir del 2008, aunque no necesariamente salieron del plantel (no hay registro de ello), son las ganadoras en la categoría de mejor obra del concurso que se lleva a cabo internamente. Esto muestra que el interés que despierta entre los jóvenes el teatro no ha decaído con el tiempo, todo lo contrario, por lo que esta circunstancia y estos eventos académico-culturales deben ser aprovechados para contribuir al logro de un aprendizaje significativo de nuestro tema.

Por otra parte, ante la nueva sociedad determinada por el uso de las TIC y el infocapitalismo descritos antes, también es importante la promoción de la educación artística y, en este caso del teatro, en el Colegio, para el logro de los preceptos de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, pues el trabajo en equipo contrarresta el individualismo que se manifiesta de manera creciente en la nueva sociedad, pero, al mismo tiempo, permite a los estudiantes conformar una identidad sólida al permitirles conocerse y explorar diferentes aspectos de su personalidad. El éxito de esta actividad lo demuestra la alta participación de los estudiantes que se organizan incluso de manera independiente para seguir llevando a cabo el ejercicio

teatral, como puede verse al hacer una revisión de los innumerables montajes que se han realizado en el Colegio por parte de su comunidad desde el inicio de su historia.

El teatro espontáneamente tiende a mirar y a expresar su entorno, a buscar el *cómo* y no sólo el *qué*. Es así como desde los años sesentas del siglo anterior, el teatro hace política, se une en grupos y se propone educar no únicamente a su público, sino a sus propios creadores por medio de la experimentación y persiguiendo su constante perfeccionamiento.²⁹

Sin embargo, a pesar de la larga tradición teatral en el CCH, hay, en el Colegio, en comparación con los que se centran en el análisis de textos narrativos o poéticos, muy pocos materiales didácticos dedicados a ella, excepto por algunas antologías de textos dramáticos y los materiales de TLRIID III que, en general, abordan el tema de manera superficial y casi sin abordar la parte de la puesta en escena. En el caso del CCH Naucalpan sólo existen tres a la venta en folletería: *Antología de Textos Dramáticos*, *Lectura de Análisis y Textos Literarios I y II*, de la Mtra. Olivia Barrera Gutiérrez, y *Guía de Extraordinario de Lectura de Análisis y Textos Literarios I y II del Turno Matutino*, de la Mtra. Olivia Barrera Gutiérrez y Mario Rojas Vasabilvaso.

Pero como hemos visto, el teatro, en todos sus aspectos, ha comprobado ser un gran apoyo para reforzar tanto los aprendizajes de las distintas materias, no sólo TLRIID, como los preceptos del Modelo Educativo, razón por la que he decidido diseñar un material didáctico que profundice un poco más en el tema y sirva tanto a las clases de los profesores como a los estudiantes que deseen utilizarlo por su cuenta.

²⁹ Beatriz Eugenia Martínez Ferrer. "El dragón y la Rueda Teatro-laboratorio: alternativa de educación teatral antropológica en México". Tesis de licenciatura. UDLAP, 2007. <http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lte/martinez_f_be/capitulo1.pdf> (recuperado el 14 de diciembre de 2015).

CAPÍTULO 2

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL TEATRO

El ideal del teatro no es el drama que imita sino la acción realmente acaecida, con el fin de que adoptemos ante sus historias una actitud análoga a la que nos dicta la historia.

Gouhier, Henri. *La obra teatral*, p.50

Para el estudio del teatro es fundamental tener en cuenta sus dos fases: el texto dramático y la representación, las cuales, de acuerdo con el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades y los programas del Área de Talleres, se analizarán siguiendo el Enfoque Comunicativo. Esta dualidad del arte teatral hace de ella una expresión artística compleja, pues puede ser considerada un fenómeno tanto literario como espectacular y en cada caso cuenta con códigos propios.³⁰

Para acercarnos al teatro como fenómeno literario, tomaremos como base el modelo actancial, principalmente a partir de dos autores, Norma Román Calvo y José Luis García Barrientos, que han estudiado ampliamente el tema y el análisis del texto dramático. Por otro lado, muchas de las estrategias, sobre todo en el estudio de la puesta en escena, promueven el trabajo colaborativo con el objeto de enfatizar la labor en equipo que se lleva a cabo en el teatro y, de este modo, lograr un aprendizaje significativo que no sea sólo cognoscitivo sino también actitudinal, como se plantea en el modelo educativo del Colegio.

2.1 El aprendizaje significativo y el paradigma constructivista

El Colegio, como vimos en el capítulo anterior, surge en un contexto que buscaba una reforma educativa, un contexto donde

...el tan cuestionado enciclopedismo resultaba resumido en la simple definición de acumulación de conocimientos, mientras que lo nuevo era resaltado como formativo. [Como reacción a esto,] en lo metodológico se opone lo dinámico a lo formal y se asignan nuevos roles a los componentes del binomio del proceso enseñanza-aprendizaje, enfatizando el carácter de guía y orientador y la

³⁰ Cfr. Norma Román Calvo. *El modelo actancial y su aplicación*. (México: UNAM-Pax, 2007) p. 25

participación como conductas principales del maestro y del alumno, respectivamente.³¹

Así, el CCH busca que sus estudiantes adquieran las herramientas que les permitan mantenerse informados y adquirir conocimientos, que sean capaces de aplicarlos a situaciones concretas para tomar decisiones y solucionar de problemas, y, asimismo, desarrollen un pensamiento reflexivo y una actitud abierta al cambio, es decir, se busca formar un estudiante que sea responsable de su propio aprendizaje y comprometido con su entorno, que sea capaz de encontrar una relación entre ambos y vincular la nueva información con sus conocimientos previos, es decir, se busca lograr en sus jóvenes un aprendizaje significativo.³²

Partiendo de esta idea, estamos ante un modelo que contempla el constructivismo como paradigma educativo que establece

...la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. De esta manera, según Rigo Lemini (1992) se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget).³³

Este paradigma, aunque centrado en el estudiante, da una gran importancia al papel del profesor, que funge como guía y facilitador al establecer un puente que logre unir los aprendizajes y experiencias previas del educando con el nuevo conocimiento que se pretende que construya; esto es fundamental, pues si la relación entre ambos se establece de manera arbitraria, no se llega a un aprendizaje significativo.

Tanto el estudiante como el docente deben, pues, cumplir con una serie de condiciones para que pueda crearse un ambiente propicio para el aprendizaje significativo, entre ellas, la disposición al aprendizaje y, por supuesto, los conocimientos y experiencias previas en ambos, y la preparación para organizar estos conocimientos, lo cual implica un diagnóstico para establecer el punto de partida, a

³¹ Jorge Bartolucci Incico y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *op. cit.*, p. 94

³² Cfr. David Ausubel, *et al. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, (México: Trillas, 1976).

³³ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª ed., (México: Mc Graw Hill, 2007) p. 28

través de estrategias de aprendizaje adecuadas al conocimiento que se pretende lograr, es decir, con objetivos y contenidos bien determinados, actividades para despertar los conocimientos previos, puentes cognitivos,³⁴ y motivación para promover la participación activa de los jóvenes.

Como mediador, el profesor debe estar comprometido con su propia formación y con la constante construcción de experiencias y conocimientos como un proceso que no tiene final, pues sólo una permanente actualización le permitirá identificar los posibles puntos de partida y los puentes cognitivos más efectivos para determinado grupo o educando, ya que en este tipo de aprendizaje debemos tomar en cuenta las variables que hay en la población estudiantil.

Esta formación docente, por lo tanto, no debe limitarse a un ámbito académico, sino que debe ampliarse a la cultura entendida ésta en sentido amplio: social, artística e incluso popular. No basta por sí mismo el aprendizaje de las teorías pedagógicas en un modelo que pretende vincular el aprendizaje con el entorno, y, en cambio, es fundamental, para un aprendizaje significativo, que el profesor sea un ejemplo de aquello que pretende enseñar, porque “sólo si se desarrolla en el profesor la capacidad de reflexión crítica y de autodirección, éste podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes, lo que facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula”.³⁵

El profesor es el principal andamio o apoyo del alumno para alcanzar lo que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo,³⁶ a través de un intercambio metacognitivo en el que interactúa con el estudiante, escucha sus dudas, lo guía para dar respuesta a sus cuestionamientos y lo motiva para continuar, dotándolo de

³⁴ Conceptos o ideas para vincular estos conocimientos y experiencias con el nuevo aprendizaje.

³⁵ Frida Díaz Barriga Arceo. “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”. *Perfiles Educativos* [Revista del IISUE-UNAM] XXIV, 97-98, (julio-diciembre, 2002): pp. 6-25 <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13209802.pdf>> (recuperado el 8 de junio de 2013).

³⁶ *Cfr* Distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (lo que es capaz de hacer por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que podría hacer con ayuda de un adulto o de un compañero más capaz). (Lev Semiónovich Vigotsky. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Cambridge: Harvard University Press, 1978).

libertad y seguridad en sí mismo, de manera que, junto al aprendizaje significativo, logre también constituir su autonomía y una postura crítica ante lo que le rodea.

Los conocimientos que pueden aprenderse significativamente pueden ser principalmente de tipo declarativo, procedimental y actitudinal, aunque algunos autores mencionan también el condicional:³⁷

- Declarativo. El que puede expresarse verbalmente o a través de un sistema de símbolos, puede resumirse en la frase “saber qué”.
- Procedimental. Se refiere a un conocimiento que se expresa en acción, es decir, al demostrar que se sabe la manera de ejecutar una tarea específica. Puede sintetizarse en la frase “saber cómo”.
- Actitudinal. Éste implica a los dos anteriores y los valores que se van construyendo a partir de ellos y de las experiencias individuales.
- Condicional. También este tipo de conocimiento tiene íntima relación con los dos primeros, pues se refiere a la habilidad para determinar en qué situaciones es adecuado aplicarlos. Puede expresarse en la frase “saber cuándo y por qué”.

Teniendo en cuenta lo anterior, para lograr estos conocimientos, desde el punto de vista del constructivismo, es importante el trabajo en equipo, específicamente el trabajo de equipos cooperativos³⁸, en el que todos los integrantes tengan un nivel equitativo de participación, interactúen y se afecten de manera positiva al modificar o reforzar las conductas, valores, opiniones y conocimientos a partir de la negociación de significados y la identificación de contextos mentales compartidos.

³⁷ Cfr. Anita Woolfolk. *Psicología educativa*. Trad. Leticia Esther Pinea Ayala. (México: Pearson Educación, 2006) p. 238.

³⁸ Cabe destacar aquí la distinción que hacen algunos autores entre trabajo cooperativo y colaborativo: mientras que en el primero la responsabilidad del diseño y organización de las actividades recae mayormente en el profesor, en el segundo recaería en los estudiantes. (Cfr. Servicio de Innovación Educativa. *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. (Madrid: Universidad Politécnica, 2008) p. 4 <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf> (recuperado el 7 de diciembre de 2014).

Para lograr un ambiente de trabajo cooperativo, es indispensable lograr un alto grado de igualdad, es decir, la simetría entre los roles de cada participante, y, asimismo la mutualidad variable, entendida ésta como el grado de conexión, bidireccionalidad e interacción.³⁹

En este sentido, los equipos cooperativos favorecen una dinámica donde el andamiaje se conforma por el profesor y los compañeros del equipo que cuenten con una mayor experiencia o más conocimientos previos, además de que la interdependencia positiva⁴⁰ promueve la adquisición de aprendizajes actitudinales y condicionales.

Todos estos factores intervienen en cada una de las fases del aprendizaje significativo, que son las siguientes:⁴¹

- a) Inicial: Procesamiento de una información global que, aunque en un principio es percibida como algo aislado, gracias a las estrategias, poco a poco es interpretada a partir de comparaciones y analogías, y vinculada a un contexto, lo cual lleva al planteamiento de hipótesis basadas en los conocimientos y experiencias previas.
- b) Intermedia: Se profundiza en el aprendizaje y, gradualmente, el conocimiento recién adquirido puede ser aplicado a nuevas situaciones y, asimismo, se va volviendo abstracto, de tal manera que es posible elaborar mapas conceptuales o mentales y cuadros sinópticos, por ejemplo.
- c) Terminal: Es posible aplicar el conocimiento de manera cada vez más automática y relacionarlo con nuevos aprendizaje (se vuelve a su vez un conocimiento previo).

La evaluación de dicho aprendizaje, en concordancia con su naturaleza, deberá tener en cuenta todo el proceso, así como los diferentes tipos de conocimiento, de

³⁹ Cfr. Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 109

⁴⁰ Entre los miembros del equipo se establece un compromiso por el cual el éxito sólo puede obtenerse si todos alcanzan la meta, por lo que se trabajan para que así sea y coordinan sus esfuerzos para evitar que cualquier integrante se rezague.

⁴¹ Cfr. Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 45.

manera que existen tres elementos en ella: la comprensión significativa de conceptos, hechos, principios y procedimientos que estuvieron implícitos en la actividad o en el producto de aprendizaje; los procedimientos de aprendizaje y la autorregulación, es decir, las estrategias metacognoscitivas.⁴²

Para ello, es preciso que el profesor deje muy claros los criterios en los que se basará para llevar a cabo dicha evaluación, de manera que los estudiantes puedan tomar las decisiones pertinentes para alcanzar la meta señalada.

2.2 El aprendizaje significativo aplicado a la lectura e interpretación del espectáculo teatral

En la antigua Grecia, la experiencia teatral era algo muy distinto a la actual, ya que, más allá de ser mero entretenimiento y diversión, tenía también una función ritual, pero también educativa, pues evidenciaba la problemática de la sociedad y, a través del dolor en la tragedia o la risa en la comedia, inducía al espectador a la reflexión;⁴³ por ejemplo, la trilogía de la *Orestíada*, de Esquilo nos lleva a pensar en el concepto de justicia, mientras que *Lisístrata*, de Aristófanes nos muestra el sinsentido de la guerra. Así pues, a través del análisis de los textos y de la apreciación de las puestas en escena, el estudiante no sólo aprenderá sobre la estructura del texto o los elementos del montaje, sino que también construirá una postura crítica ante el mundo; es en función de esto que sugerimos en primera instancia el uso de textos dramáticos clásicos, de autores como Shakespeare, Sófocles, Esquilo, Eurípides, Aristófanes, García Lorca: además de que tocan temas de trascendencia universal y continúan vigentes, sus obras se representan con regularidad en la UNAM, el INBA, CENART y CONACULTA, por lo que no será tan difícil encontrar una puesta en escena a la que puedan acudir los estudiantes después de haber trabajado con el texto en clase y, de esta manera, apreciar la manera en que el director, los actores y otros artistas que participan del

⁴² Cfr. Rocío Quesada Castillo. *Cómo planear la enseñanza estratégica*. (México: Limusa, 2008) p. 207.

⁴³ Cfr. Idoia Mamolar Sánchez. "La verdad y la mentira en la antigua Grecia. Discurso y verdad: la persuasión en la comedia antigua". XIII Jornadas de Antiqua. Centro Cultural Koldo Mitxelena, 28-30 de noviembre de 2006. <http://antiqua.gipuzkoakultura.net/discurso_y_verdad_persuasion_comedia_antigua_teatro_eu.php> (recuperado el 27 de marzo de 2014).

montaje, retoman el texto clásico para representar con él su percepción de su propia realidad.

2.2.1 El trabajo personal y grupal: análisis del texto dramático

Para formar espectadores/lectores de teatro activos y críticos, es necesario que les brindemos en primer lugar las bases teóricas que les permitan entender el texto dramático: sus características específicas, que lo distinguen del texto narrativo, la estructura externa e interna y sus elementos constitutivos (personajes, acción, espacio y tiempo).

Así, en esta primera parte del estudio del tema, enfocado al texto, el trabajo se llevará a cabo principalmente en dos etapas: la primera, una lectura individual de los textos para, posteriormente, en una segunda etapa, hacer un comentario de dicha lectura en plenaria, intercambiando puntos de vista con el grupo o con los compañeros de equipo. La labor del profesor como guía consistirá en lograr que sus alumnos desarrollen su capacidad de ver más allá de la historia que se está contando, identificar el conflicto que se destaca en la obra analizada y “potenciar su habilidad para emplear y entender metáforas. Porque existe una gran analogía en toda la realidad: las cosas se parecen entre sí, unas cosas recuerdan a otras; de este modo es posible llegar muy lejos partiendo de lo inmediato”.⁴⁴

A través de preguntas, comentarios y reescrituras, los estudiantes poco a poco aprenderán a interpretar el texto y reconocer, a pesar de la distancia espacial y temporal que los separa de los autores y de los personajes, los puntos en común que existen entre ellos y nosotros: conflictos, emociones, necesidades y deseos.

Se recomienda el uso de una pintura, la fotografía de una pintura o alguna otra imagen alusiva con el objeto de ubicar al estudiante en el contexto del texto que se va a analizar, pues

a través del proceso que ofrecen las artes plásticas se apoya sensorialmente al conocimiento teórico pudiendo integrarse varios elementos de la percepción, la

⁴⁴ María García Amilburu y Bárbara Landeros Cervantes. *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. (Madrid: UNED, 2011) p. 41.

expresividad y la experimentación para llegar a aprehender el conocimiento de una forma creativa, y mayormente vivencial.⁴⁵

Por otra parte el teatro, al igual que el cine, como puestas en escena, son artes que se construyen a partir de las otras (pintura, escultura, danza, música, etc.), por lo que el utilizar un referente visual establecerá de entrada un puente cognitivo que podrá ser retomado cuando se empiece a estudiar la representación de los textos dramáticos.

Después de breves comentarios con respecto a la imagen, el estudiante investigará el contexto de producción de la obra, que también se comentará de manera grupal. Este intercambio grupal es muy importante porque servirá para compartir los nuevos descubrimientos y para que el profesor ayude a establecer los datos relevantes para el análisis del texto en cuestión, de manera que la información nueva no resulte un distractor en vez de una ayuda, y contribuya así a lograr la perspectiva señalada por el Enfoque comunicativo.

Hasta este momento, tanto en TLRIID I como en TLRIID II se han analizado textos literarios poéticos y narrativos, por lo que se tomarán como base estos últimos para establecer, primero las coincidencias (ambos tienen personajes y cuentan una historia) y luego las diferencias con el texto dramático (en el texto dramático no hay narrador y está construido a base de diálogos fundamentalmente), las cuales tienen que ver con su propósito totalmente distinto del primero.

En cuanto al análisis del contenido, se retomarán las experiencias previas, tanto personales como vicarias (lecturas, personajes de series, películas, incluso de la vida cotidiana como noticias, historias que hayan leído en el periódico o internet o escuchado en el radio, la televisión o de algún conocido) para vincular los conflictos y temática del texto con el entorno. En este punto se pueden hacer reescrituras o revisar material relativo, según lo crea conveniente el profesor, siempre procurando que éste último sea propuesto por los mismos estudiantes, al realizar un ejercicio de búsqueda

⁴⁵ Nidia González Vásquez y Patricia Quesada Villalobos. "La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Plásticas". *Pensamiento Actual*. [Revista de la Universidad de Costa Rica] 5, 6 (2005): p. 84, <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/viewFile/6658/6347>> (recuperado el 31 de marzo de 2013).

en los ambientes cercanos a ellos, de manera que puedan lograr una identificación con el tema y comenzar a adoptar una postura al respecto.

Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se basan en patrones lógicos y meramente intelectuales, estaríamos obviando la naturaleza del ser humano, como ser orgánico que se relaciona con su entorno a través de los sentidos. La educación debe tomar en cuenta estos aspectos para poder salvarse de un “mundo globalizado” que mide todo a través de la economía de consumo y de producción, lo que conduce a una seria amnesia sobre las necesidades humanas sensibles y la conciencia social.⁴⁶

Sin embargo, en cuanto al uso del cine como referente próximo, el docente debe tener cuidado de señalar siempre las diferencias entre ambas artes, de manera que quede claro su uso solamente como un puente cognitivo, pero nunca como sustituto, es decir, al pasar del estudio del texto a su representación es indispensable la asistencia a una puesta en escena teatral.

2.2.1.1 Fundamentos teóricos para el análisis del texto dramático

Para el análisis del texto dramático se recurrirá fundamentalmente a tres aspectos teóricos:

- a) **Enfoque Comunicativo,⁴⁷ Teoría de la Enunciación y Pragmática.** A partir de la teoría de la Enunciación, que se ocupa del estudio de las relaciones entre el individuo y su discurso, se explican los elementos de la situación comunicativa: enunciador (locutor), mensaje (enunciado), enunciatario (alocutario), etc. propuestos originalmente por Benveniste en su artículo *El aparato formal de la enunciación* (1970) cuando, al definir la enunciación dentro del marco final de su realización, tiene las siguientes condiciones:

...en cuanto [quien produce el mensaje] se declara locutor y asume la lengua, implanta al *otro* delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a este otro. (Toda enunciación es, explícita o implícita, una alocución, postula a un alocutario).

Finalmente, en la enunciación, la lengua se halla empleada en la expresión de cierta relación con el mundo. La condición misma de esta movilización y de

⁴⁶ *Ibidem*, p.86.

⁴⁷ Ver capítulo 1, página 11.

esta apropiación de la lengua es, en el locutor, la necesidad de referir por el discurso y, en el otro, la posibilidad de correferir idénticamente, en el consenso pragmático que hace de cada locutor un colocutor. La referencia es parte integrante de la enunciación. [...]

El acto individual de apropiación de la lengua introduce al que habla en su habla. He aquí un dato constitutivo de la enunciación. La presencia del locutor en su enunciación hace que cada instancia de discurso constituya un centro de referencia interna. Esta situación se manifestará por un juego de formas específicas cuya función es poner al locutor en relación constante y necesaria con su enunciación.⁴⁸

Con base en lo anterior, el estudiante determinará la situación comunicativa del texto dramático en sus distintos niveles, paso fundamental en el enfoque comunicativo, para poder, a partir de ahí pasar al análisis del texto en cuestión.

Asimismo, en la puesta en escena, el reconocimiento de estos elementos, junto con los elementos paralingüísticos que forman parte de la Pragmática –y que corresponden aquí a los elementos internos y externos al personaje–, contribuirán a construir la visión crítica del alumno al ofrecerle la contextualización que le permita inferir el sentido del texto; en este sentido, como lector/espectador del texto dramático, se vuelve un enunciatario cooperativo que lee entre líneas para llenar los vacíos y establece conexiones intertextuales, con lo que logra no sólo su comprensión sino una vasta experiencia estética.⁴⁹

De esta manera, se verá el texto desde una perspectiva doble, capaz no sólo de hacer mimesis de “mundos posibles”, sino también de “lenguajes posibles”, con lo que se establece una estrecha relación entre la lengua y la literatura a partir de la dialéctica de autonomía/dependencia existente entre el lenguaje literario y el cotidiano, esto es, porque aunque el lenguaje en la literatura está lejos del que usamos en la vida diaria, como objetos lingüísticos,

⁴⁸ Émile Benveniste. “El aparato formal de la enunciación”. *Problemas de lingüística general* v. 2, (México: Siglo XXI, 1987) p. 85 <<http://www.fcpolit.unr.edu.ar/lenguajes1/files/2014/06/62377561-Emil-Benveniste-El-aparato-formal-de-la-enunciacion.pdf>> (recuperado el 20 de abril de 2015).

⁴⁹ Cfr. Umberto Eco. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto*, (Barcelona: Lumen, 1981).

los textos literarios nos permiten acercarnos a todos los aspectos de la lengua a partir de la libertad creativa del arte, así como de los cuestionamientos que puede generar ante nuestra realidad.⁵⁰

- b) **Modelo actancial.** Esta teoría se apoya en dos modelos de análisis del relato: el postulado por Vladimir Propp en su *Morfología del cuento* y el de Souriau. En el primero, Propp establece que todo cuento está compuesto de elementos variables –nombre de los personajes, atributos, formas de cumplir sus misiones, etc.– y de elementos constantes a los que llamó funciones y dividió en siete esferas de acción correspondientes a los tipos de personajes: antagonista, donante, ayudante, princesa, padre, mandante, héroe y falso héroe. Este modelo, aunque en primera instancia está centrado en el cuento, es aplicable a todo tipo de textos, entre ellos los dramáticos y de hecho fue tomado como base por los teóricos posteriores.

Étienne Souriau, en *Le deux cent mille situations dramatiques*, hace también una enumeración similar, pero aplicada a obras dramáticas, y reduce el número a seis, simbolizándolas con signos zodiacales o astronómicos: el león (fuerza temática orientada), el sol (representante del bien o valor deseado), la tierra (obtenedor del bien deseado), Marte (oponente), la balanza (atribuidor del bien) y la luna (ayudante).

A partir de estos dos, Algirdas Julien Greimas construyó un modelo de análisis general en el que propone seis fuerzas a las que llamó actantes y las dividió en tres ejes: eje del saber (destinador, destinatario), eje del deseo (sujeto, ayudante) y eje del poder (ayudante, oponente). Anne Ubersfeld, por su parte, pone énfasis en el conflicto como algo que ocurre a partir del objeto, por lo que su esquema coloca al sujeto entre el destinador y el destinatario y al objeto entre el ayudante y el oponente.

Es este último modelo el que retoma Norma Román Calvo y, a través de ella, este trabajo, pues explicar el conflicto en el texto dramático a partir de la

⁵⁰ Ximena Troncoso Araos. "Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?" *Educação e Pesquisa* [Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo] 40, 4, (octubre-diciembre, 2014): p. 1018 <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014051453>> (recuperado el 26 de abril de 2015).

relación entre sujeto y objeto, queda más claro para los estudiantes, por otra parte, el modelo actancial, al centrarse en la acción, destaca la característica esencial del texto dramático y permite entender mejor el paso del texto del papel al escenario, al determinar la función de cada personaje en torno al conflicto central, su psicología, el ritmo e intensidad en cada momento de la obra de acuerdo con la acción que se está llevando a cabo, quiénes intervienen, el género de la obra y el tema. En resumen, es un modelo que permite un análisis profundo del texto.

- c) **Comentario de textos: Retórica, de Aristóteles.** De acuerdo con José Luis García Barrientos,⁵¹ si tomamos como base la *Retórica* de Aristóteles, podemos comparar la representación teatral con el género demostrativo, aunque con un grado más amplio de complejidad, en dos niveles: el primario, externo o englobante, en el que el acto retórico es constituido por el espectáculo en su totalidad y, en vez de orador, hay un sujeto colectivo que incluye al dramaturgo, al director, a los actores, el escenógrafo, etc., y un discurso que, además de ser verbal, está conformado por acciones, sonidos, etc.; y el nivel secundario, interior o englobado, en el cual el dramaturgo ejerce las primeras etapas de la creación del discurso, *inventio*, *dispositio* y *elocutio*, y el actor lleva a cabo las dos últimas en la puesta en escena, *memoria* y *pronuntiatio*.⁵²

⁵¹ Cfr. José Luis García Barrientos. *Cómo se comenta una obra de teatro*. (México: Paso de gato, 2012) p. 319.

⁵² *Inventio* o *heurisis* (invención): es la etapa cognitiva de buscar ideas para el tema sobre el que va a tratar el discurso, de encontrar los argumentos más adecuados al propósito y las circunstancias de la comunicación.

Dispositio o *taxis* (disposición): corresponde al momento de la planificación textual, y consiste en organizar el discurso en secuencias coherentes, con una orientación argumentativa clara. Desde un punto de vista retórico, el discurso se articula en un *exordio* (introducción o proemio, en que se busca preparar el ánimo del auditorio), una *narración* (que persigue informar del tema del discurso o caso), una *argumentación* (que busca convencer de los argumentos a favor del caso en la *confirmación*, y disuadir de los argumentos contrarios en la *refutación*) y una *peroración* (o conclusión, en que el orador persigue conmovir a la audiencia).

Elocutio o *lexis* (elocución): es la etapa de la expresión en que el discurso toma forma en una lengua y en un estilo adecuado, es decir, que cumple con cuatro cualidades fundamentales: *corrección*, *claridad*, *elegancia* y *decoro*.

Memoria o *mneme* (memorización): persigue la fijación del discurso en la mente, para poder comunicarlo de forma oral ante un auditorio.

Pronuntiatio o *hipocrisis* (Acción oratoria): es el momento de la actuación, de la espectacularización del discurso. Las técnicas retóricas en esta fase se relacionan con el movimiento del cuerpo, el gesto y la modulación de la voz. (Cfr. Centro Virtual Cervantes. "Retórica" en *Diccionario de términos clave de ELE*,

Así pues, en lo que se refiere a la primera parte, la referente al texto dramático, el comentario debe aludir al tema, a la estructura y a la forma, correspondientes, respectivamente, a la *inventio*, *dispositio* y *elocutio*, para lo cual el profesor puede tomar en cuenta las siguientes pautas⁵³ para orientar el análisis de sus estudiantes:

-Tema: determinado a partir del argumento, como el eje en torno al cual gira la acción.

-Estructura: señalando cómo se relaciona entre sí cada acto de la obra, el porqué de la división, la manera de organizar el tiempo y el espacio y, asimismo, qué elementos contribuyen a crear o resolver los conflictos. En cuanto a los personajes, se puede tomar como referencia para el comentario el tipo de relación entre ellos (enfrentamiento o cooperación), su importancia y su evolución (¿permanecen inalterables o sufren una transformación a lo largo del texto?).

-Forma: es importante poner atención en el lenguaje, que, en el texto dramático, se manifiesta a partir de dos tipos de discurso: las acotaciones y los diálogos; en el primer caso, se podría señalar si éstas están escritas en un estilo literario, si son amplias o no, qué tipo de notas presentan (¿son descriptivas, funcionales, aportan valores simbólicos?), ¿contribuyen a delinear a los personajes?; los diálogos, por otra parte, ¿cómo ayudan a construir a los personajes?, ¿qué tipo de lenguaje utilizan? (vulgar, solemne, etc.), ¿el lenguaje corresponde con el contexto (época, lugar, nivel socioeconómico y cultural) y las intenciones del personaje?, ¿las acciones de los personajes corresponden con sus palabras?, ¿hay monólogos o soliloquios?, ¿qué función tienen? En cuanto a las acotaciones ¿son meramente descriptivas?, ¿hay muchas o pocas?, ¿el espacio y el tiempo, el ambiente, son establecidos por las acotaciones, por los diálogos o por ambos?, ¿cómo se relacionan las acciones, el espacio y el

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/retorica.htm> (recuperado el 30 de abril de 2015).

⁵³ Cfr. Francisca Domingo del Campo. "Una propuesta para el comentario de textos dramáticos". *Didáctica (Lengua y Literatura)* [Revista de la Universidad Complutense de Madrid] 14 (2002): pp. 112 ss. <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0202110108A/19484>> (recuperado el 29 de mayo de 2014).

tiempo?, ¿hay unidad de lugar y/o de tiempo? si no es así, ¿cómo se presentan los cambios de lugar y/o tiempo?, ¿la historia se cuenta de manera cronológica?, ¿cómo incide esto en su receptor?

Así, a partir de estos parámetros, puede enriquecerse el análisis en clase, de manera que los jóvenes tengan más elementos para valorar la puesta en escena, por ello es importante que el profesor explore con tiempo la cartelera para, con base en ello elija las lecturas de clase, pues lo ideal en este primer acercamiento formal es que la puesta en escena coincida con el texto analizado.

2.2.2 El trabajo en equipo: la puesta en escena

Shakespeare, en voz de Hamlet, define de manera muy atinada el espectáculo teatral cuando dice que “el fin del arte de actuar es poner un espejo ante el mundo; mostrarle a la virtud su propia cara; al vicio su imagen propia, y a cada época y generación su cuerpo y su molde”,⁵⁴ es importante poner énfasis en esta idea desde el principio, para invitar a nuestros estudiantes a identificar, en la obra analizada, cuál es el reflejo que de nuestra realidad se muestra. Para lograrlo, es necesario conocer ese sistema de signos visuales y auditivos, que conforman el lenguaje teatral y, con base en ello, desarrollar la capacidad de interpretar el mensaje que nos llega a través de las palabras, los gestos, los movimientos, los sonidos, los objetos, etc.

Lograr que el alumno interprete y aprecie el espectáculo teatral exige del profesor una constante actualización para ampliar su propia apreciación estética: asistir de manera constante, no sólo a obras de teatro sino también a conciertos, exposiciones de pintura, fotografía y al cine, leer literatura, pero también mantenerse informado sobre los eventos locales y mundiales en todos los ámbitos, pues el teatro se alimenta de todas las artes y, por otra parte, si como afirmamos, es reflejo de nosotros y lo que nos rodea, sólo podemos hacernos conscientes de dicho reflejo si estamos enterados de lo que sucede en nuestro mundo, pues el teatro, como todas las artes, necesitan del espectador para completarse. Sólo si en el profesor existe este

⁵⁴ William Shakespeare. *Hamlet*, (Madrid: Planeta, 2008) p. 32.

gusto y esta convicción, podrá transmitirlos a sus estudiantes, descubrir junto con ellos y animarlos a hacer sus propios descubrimientos y compartirlos con los demás.

Esta tarea de *completar lo omitido*, indispensable para comprender el mensaje que transmite el arte, no sólo supone hacerse cargo racionalmente de lo que una obra sugiere o da por supuesto acerca de los contornos del mundo ficcional al que pertenece, sino que requiere a la vez actualizar las emociones que son necesarias para su comprensión.⁵⁵

Trabajar con el texto dramático y asistir a la puesta en escena del mismo, permitirá al alumno tener una visión más completa del espectáculo teatral: al conocer el texto íntegro, podrá reconocer los cambios hechos por el director en el montaje (¿qué escenas han sido eliminadas?; ¿se ha hecho una adaptación?, si es así ¿qué elementos han cambiado?, ¿el director destaca el mismo tema que el dramaturgo?, ¿cómo se relaciona la obra con el contexto actual?, etc.). Conocer el texto original permitirá al alumno ser más crítico, porque el análisis previo del mismo le brindará elementos suficientes para apreciar la puesta y contrastarla con su propia visión, construida a partir de un “diálogo” entre él y el dramaturgo, y enriquecido por los comentarios en clase, por el intercambio de opiniones entre él, el profesor y sus compañeros.

Por otra parte, ver a los personajes en acción da otra perspectiva y otro nivel a la experiencia vicaria que puede ofrecer la lectura, pues permite ser testigo de primera mano de la historia y formar una opinión propia de los hechos a partir de lo que vemos, sin que nadie parcialice nuestra visión y nos induzca a poner más atención a algo en especial, como ocurre en la literatura con el narrador o en el cine con la cámara; pues el teatro nos ofrece un punto de vista general, como una gran ventana desde la cual podemos ver a otros en otros lugares y en otros tiempos, pero donde al mismo tiempo, si nos fijamos bien, podemos ver nuestro reflejo.

Para ello es necesario que, previamente a la puesta en escena, el profesor (quien ya la ha visto) les hable a sus alumnos de ella contextualizándola y motivándolos a verla al relacionar, mediante sus comentarios, la lectura previa con

⁵⁵ Cfr. Noël Carroll. *Beyond Aesthetics. Philosophical Essays*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2001) cit. por María García Amilburu y Bárbara Landeros Cervantes. *op. cit.* pp.17-18.

pequeños adelantos de la manera en que el director retoma el texto y lo vincula con nuestro entorno; asimismo, es altamente recomendable que comparta con ellos una guía de observación, para que puedan apreciar mejor la obra y disfrutarla. Este primer acercamiento a la puesta en escena será retomado posteriormente para su comentario, oralmente en clase, a través del intercambio de opiniones en el grupo, y de forma escrita, en la redacción de un comentario crítico.

Parte de esta guía de observación será resultado de las actividades de esta propuesta didáctica, las cuales están enfocadas en estudiar cada elemento de la puesta en escena, pero a partir de ejemplos que se integran en un pequeño montaje, resultado de la combinación armónica de todos ellos. Este acercamiento al uso del lenguaje teatral, permitirá sensibilizar a los nuevos espectadores lo suficiente como para establecer el contrato de ficción, es decir, para que estén dispuestos a aceptar la realidad que los actores presentan sobre el escenario, a ver lo que ellos ven, a ubicarse en el tiempo y en el espacio en donde ellos están situados sin exigir pruebas tangibles ni poner peros, como cuando se asiste a la presentación de un mago sin poner en duda su poder maravilloso.

En este sentido, la elección de la puesta en escena es importante, pues si los primeros acercamientos de los jóvenes con el espectáculo teatral son a través de obras que no ofrezcan un trabajo de calidad y, por el contrario, sean fruto de una compañía poco profesional e improvisada, el contrato de ficción fallará y lo único que se conseguirá es fomentar los prejuicios con respecto al teatro.

El espectador no es sensible a la ficción cuando ve al actor, despojado de su máscara, saludar al final de la obra, o levantarse al muerto y sonreír a la víctima, sino al sentimiento de que los hombres y las mujeres del escenario han cumplido y realizado ante él una acción que existe sin ellos (que no son más que depositarios provisionales) y aun presenta los caracteres de la objetividad absoluta.⁵⁶

Elegir la puesta en escena adecuada, permitirá a los estudiantes alcanzar esa catarsis (κάθαρσις) de la que habla Aristóteles,⁵⁷ y que la Real Academia define como “purga” o “purificación”, pero que ha sido objeto de innumerables discusiones,

⁵⁶ Jean Duvignaud. *Sociología del teatro. Ensayo sobre las sombras colectivas* (México: FCE, 1966) p. 15.

⁵⁷ Cfr. Arist., *Poet.*, 1449b 24 ss.

recurriendo, dado que en la *Poética* la mención es escueta, a otros textos del autor, como la *Retórica*, la *Política* y la *Metafísica*. A partir de ello, se agrega la idea de que el deseo de aprender es inherente al hombre y el arte es un medio para lograr aprendizaje, entendido éste como “la captación de la realidad ambital, inabarcable, inconmensurable; plasmada en la imitación artística”.⁵⁸ Asimismo, la acción representada debe inspirar, de acuerdo con Aristóteles, temor y compasión,⁵⁹ sentimientos ambos que, para suscitarse necesitan de proximidad, pues no despierta temor o compasión aquello que percibimos como muy lejano de nosotros,⁶⁰ esto es, tenemos que sentirnos identificados con los protagonistas de las acciones, lograr una empatía, pero al mismo tiempo mantener una cierta distancia que nos permita experimentar la catarsis, pues

...la catarsis es posible gracias a la distancia que instaura la ficción mimética. [...] En efecto, en la teoría aristotélica no es sólo la tragedia, a la que se atribuye demasiado unilateralmente el efecto catártico, sino también la *mímesis*, la que se nos presenta como realizadora de este efecto. La *mímesis* instaura una distancia de perspectiva entre la representación teatral y el espectador que permite superar la reacción de abatimiento que produciría en el espectador una situación trágica si no fuese mediatizada por la distancia que instaura la ficción mimética.⁶¹

Ahora bien, lo deseable es que estos sentimientos que nos conducen a la catarsis sean provocados a partir de la estructura misma del texto y no de los elementos externos, pues éstos son mera parafernalia “muy ajena al arte y la menos propia de la poética, pues la fuerza de la tragedia existe también sin representación y sin actores”.⁶² Lo importante es el contenido de la obra que elijamos analizar con nuestros estudiantes, no los adornos, estos tienen que estar siempre subordinados a la historia.

Lo anterior podrá ser juzgado por los estudiantes a partir de los aprendizajes logrados en el aula, los cuales harán de ellos unos espectadores críticos y activos, capaces de decodificar el mensaje de la representación, pero también de hacer una

⁵⁸ Ángel Sánchez Palencia. “Catársis en la *Poética* de Aristóteles”. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* [Revista de la Universidad Complutense de Madrid] 13 (1996): p. 132.

⁵⁹ Cfr. Arist., *op. cit.*, 1452b 32-33.

⁶⁰ Ángel Sánchez Palencia, *op. cit.*, pp. 138 ss.

⁶¹ *Ibidem*, p. 147.

⁶² Arist., *op. cit.*, 1450b 18-19.

valoración sustentada en argumentos sólidos, relacionados directamente con los elementos del lenguaje teatral y no con puntos de vista morales, sociales, religiosos, etc.

Además de los aprendizajes referentes al lenguaje teatral, la asistencia a la puesta en escena favorece la inferencia por abducción, de la cual nos habla por primera vez Aristóteles en sus “Analíticos primeros”⁶³ y luego es retomada por Peirce, quien la explica como un tipo de inferencia surgida “a partir de la regla y el resultado”,⁶⁴ es decir, consiste en encontrar una explicación plausible al relacionar los datos y la consecuencia, este tipo de razonamiento es creativo, pues, a partir de la analogía, se introduce una idea nueva, no observable, pero probable; un ejemplo de ello son las hipótesis de los detectives para resolver un crimen o las de los antiguos astrónomos acerca de la disposición de las estrellas y los planetas.

De la misma manera, los estudiantes, a partir de los conflictos representados y la observación de su propia realidad, pueden establecer hipótesis acerca de las causas –¿por qué Otelo mató a Ofelia si la amaba tanto?, ¿por qué Clitemnestra destruyó a toda su familia para vengar la muerte de una hija?, ¿por qué Yerma no supera la necesidad de ser madre?– y la naturaleza humana.

Así, al reflexionar sobre la naturaleza humana y la ética, y al ser testigo de lo que un verdadero trabajo colaborativo logra sobre el escenario, el arte teatral puede contribuir de manera palpable a la construcción de la identidad del educando como un ser responsable, solidario, respetuoso, tolerante, crítico, capaz de resolver dificultades.

Debemos considerar los valores y actitudes como punto de partida de la experiencia educativa. Los alumnos no podrán aprender conceptos separando sus actitudes [...] Por medio del planteamiento de una actitud didáctica, el maestro considerará, además del resultado del aprendizaje, las actitudes adquiridas en el alumno, dando como resultado un buen aprendizaje [...]. Es conveniente hacer hincapié en la necesidad de interrelación entre los contenidos del currículo:

⁶³ Arist., Analíticos primeros, II, 25

⁶⁴ Aníbal Bar. “Abducción. La inferencia del descubrimiento”. *Cinta moebio* [Revista de Epistemología de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile] 12 (2001): pp. 169-170 <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/bar.htm>> (recuperado el 20 de septiembre de 2015).

conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas, y la conveniencia de su planificación conjunta.⁶⁵

Afortunadamente, contamos con múltiples opciones que ofrecen puestas en escenas de calidad al alcance de nuestros estudiantes: la oferta de teatral de la misma UNAM, de CONACULTA, del INBA, muchas veces gratuitos, o el programa “Jueves de Teatro”, vigente incluso en teatros comerciales de la ciudad, etc., lo que nos permite asegurarnos de que este acercamiento al teatro sea una experiencia estética gozosa y productiva.

2.2.3 La tecnología multimedia utilizada para establecer los puentes cognitivos

Desde el siglo pasado, el imparable desarrollo tecnológico ha revolucionado la manera en que las personas se comunican entre sí, tanto que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) merecen un estudio aparte en relación con su incidencia en el ámbito educativo, aunque, si hiciéramos un resumen histórico desde los primeros avances en comunicación, de acuerdo con Adells,⁶⁶ habría cuatro etapas decisivas:

- 1) Oralidad. El lenguaje oral brindó al hombre la posibilidad de intercambiar proposiciones con valor de verdad, hacer referencia a los objetos ausentes y expresar los estados internos de la conciencia; gracias a él, la interacción humana adquirió una nueva dimensión y el pensamiento se convirtió en una especie de mercancía social que era posible acumular y hacer pública. Esta primera revolución generó la *sociedad oral*, caracterizada por una cultura aditiva, analítica y participativa centrada en la vida cotidiana.
- 2) Escritura. La posibilidad de conservar un registro del discurso hablado generó una nueva forma de comunicación que, al poner por escrito lo que antes sólo se transmitía oralmente, logra la independencia temporal y espacial de la información y hace posible preservarla para la posteridad, aunque con el

⁶⁵ Roxana Otaolaurruchi Madrigal. “El teatro como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura”. Tesis de maestría. UDLAP, 2003. <http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mlh/otaolaurruchi_m_r/capitulo2.pdf> (recuperado el 15 de abril de 2016).

⁶⁶ Cfr. Jordi Adell. “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. *EDUTEC* [Revista Electrónica de Tecnología Educativa] 7 (noviembre, 1997) <http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html> (recuperado el 30 de marzo de 2014).

inconveniente de que la transmisión se vuelve más lenta e individual que la oral, lo cual hace de éste un medio mucho menos interactivo de comunicación. A diferencia del habla, el discurso escrito se caracterizó por ser más reflexivo, deliberado y estructurado; despersonalizó, descontextualizó y objetivizó el conocimiento y contribuyó a una reestructuración de la conciencia.

- 3) Imprenta. Utiliza el mismo código que la escritura manual; sin embargo, al hacerlo de manera mecánica, ofrece la posibilidad de reproducir textos en grandes cantidades, lo que tuvo un gran impacto social en la transición hacia la modernidad. La producción y distribución de textos en masa significó la evolución de todos los aspectos de nuestra sociedad y una puerta de acceso a la cultura, el conocimiento y la vida social restaurando en parte la interactividad del habla perdida en el texto manuscrito, lo cual puede verse, por ejemplo en la estructura del libro, lineal y dividida en capítulos, que reproduce la estructura de nuestro conocimiento y, en gran parte, la pedagogía tradicional.
- 4) La cuarta revolución. Iniciada por el telégrafo (inventado por Schilling en 1832), es la revolución de los medios electrónicos y la digitalización, se caracteriza por el desarrollo de un nuevo código abstracto y de representación artificial que necesita de aparatos para producirlo y descifrarlo. Estos medios permitieron que la información viajara más rápido que su emisor: en su primera fase hubo un rápido desarrollo de aplicaciones analógicas (el teléfono, la radio, la televisión, el fax, etc.); en la segunda fase hubo una rápida migración hacia la digitalización, las capacidades interactivas y la convergencia para la codificación de información (textos, imágenes y sonidos), y ello dio pie al surgimiento de nuevos tipos de materiales: multimedia, hipermedia, simulaciones, redes terrestres y satelitales, etc.; la tercera fase corresponde al surgimiento del entorno virtual, el mundo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, el cual ha ofrecido nuevas posibilidades al ámbito educativo.

Las nuevas tecnologías incorporan un modelo de *racionalidad práctica* según el cual será racional toda acción que, basada en conocimientos y métodos científicos,

produzca un efecto deseado. Esto significa plantear las nuevas tecnologías como *modelo de acción racional* lo cual implica hacer una valoración crítica acerca de si estamos o no de acuerdo con el tipo de fines y valores que puede incorporar.⁶⁷

La tecnología sería entonces “una manera determinada de conducir la acción, una forma de planificar y controlar el proceso operativo. No ha de confundirse tal proceso con los elementos materiales que pueden intervenir en él”.⁶⁸ Desde el ámbito académico, los esfuerzos se han dirigido a explorar dos puntos clave: el impacto de los medios en la sociedad y sus repercusiones en el ser humano y sus procesos cognitivos; esto significa que, para comprender y valorar el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en la sociedad actual, primero es necesario revisar históricamente lo que sucedió anteriormente y luego explorar detenidamente sus características y potencialidades.⁶⁹

La irrupción de la computadora ha tenido muchas percepciones sobre su impacto en la sociedad, como máquina salvadora ante los problemas de la sociedad, máquina-pensamiento, máquina-inteligencia, máquina-libertad, e incluso se le ha comparado con un libro de texto interactivo que organiza preguntas; un agente intelectual para explorar y adquirir nociones básicas; una herramienta cognitiva que ayuda a la reflexión y resolución de problemas, o un medio de expresión que utiliza un campo simbólico para pensar o evocar una imagen. Todo lo anterior puede resumirse en dos formas de ver a la computadora: como amplificador cognitivo cuantitativo o cualitativo.⁷⁰

La idea de que la utilización de los ordenadores produzca cambios cualitativos en nuestra manera de aprender y de pensar me parece acorde con todos los análisis que se han hecho sobre las repercusiones fundamentales de nuevos medios de expresión (Vygotski, 1978; Cassirer, 1975) Piaget ha insistido en la reestructuración de las actividades cognitivas cada vez que el niño accede a una nueva posibilidad de expresión: el lenguaje y el simbolismo reestructuran sobre un nuevo plano las adquisiciones hechas a nivel sensoriomotor y el pensamiento formal abre nuevas capacidades que reestructuran las adquisiciones de nivel

⁶⁷ Cfr. Mario Bunge. *La investigación científica, su estrategia y su filosofía*. (Barcelona: Ariel, 1969).

⁶⁸ Mikel Aguirregabiria (coord.). *Tecnología y educación*, (Madrid: Narcea, 1988) p. 33.

⁶⁹ Cfr. Jordi Adell, *op. cit.*

⁷⁰ Cfr. B. Vitale. (1988) “Ordenadores y educación: temas principales y una guía de la documentación existente” en Mikel Aguirregabiria, *op. cit.*

concreto en un plano hipotético-deductivo (Piaget, 1955).⁷¹

Por lo tanto, es necesario superar la visión instrumental de los medios tecnológicos mediante una perspectiva humanista-cultural y comprender sus implicaciones sociales en tanto nuevas formas de significar y comunicar, lo cual incluye el ámbito escolar; así, podemos hablar de un aprendizaje virtual, el cual, de acuerdo con Rodríguez Illera,⁷² implica todas las formas de aprendizaje mediadas informáticamente y que se caracterizan por contenidos interactivos y nuevas formas de interacción y de comunicación.

Nuestra Universidad no es ajena a estas nuevas modalidades en el entorno educativo, como ejemplo de ello, recientemente, en noviembre de 2015, se presentó en el CCH Naucalpan el proyecto Tecnologías en el Aula, dirigido por la Mtra. Claudia Mateos Becerril, asesora de DGTIC, y la Mtra. Clara López Guzmán, Coordinadora de Innovación y Desarrollo Tecnológico; dicho proyecto comenzó a desarrollarse, en una primera fase, en los planteles 6 y 7 de la Escuela Nacional Preparatoria con el objetivo de que los profesores integraran el uso de tabletas al desarrollo de sus actividades académicas, para lo cual se entregaron en resguardo iPads a 500 profesores y a los alumnos de primer ingreso, y se les instruyó en el uso de esta tecnología durante el 2014. En esta segunda etapa, se ha extendido el programa a todos los CCHs y los planteles restantes de la ENP, entregando iPads en resguardo a más de 3000 profesores definitivos, para los que se abrieron talleres para principiantes con el objeto de instruirse en el uso de esta tecnología, así como el Diplomado de tecnologías móviles para la enseñanza, con el fin de que quienes ya la conocen puedan conocer diversas aplicaciones útiles para el desarrollo de sus clases y el seguimiento de sus grupos.⁷³

De esta manera, la Universidad Nacional Autónoma de México, en su nivel bachillerato, se suma de una manera más formal a una nueva sociedad donde los dispositivos personales (laptops, tabletas y *smartphones*) son de uso tan común, que

⁷¹ Martí, E., en Mikel Aguirregabiria, *op. cit.*, pp. 87-88.

⁷² Cfr. José Luis Rodríguez Illera. *El aprendizaje virtual*. (Rosario: Homo Sapiens, 2004).

⁷³ Cfr. UNAM. *Tecnologías en el aula* (2015) < <http://www.enelaula.unam.mx/index.html> > (recuperado el 25 de febrero de 2016).

no sólo en el sistema privado, sino también en el público, están siendo incorporados a la planeación didáctica, pues el gobierno federal ha repartido dispositivos a los estudiantes de niveles básicos, mismos que en un futuro próximo serán nuestros alumnos; por ello, es importante que el CCH, que se ha caracterizado por estar siempre a la vanguardia, no deje de lado el desarrollo de las habilidades para el aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

Con esto en mente, la presente propuesta tiene dos modalidades: la que se presenta aquí, pensada para utilizarse como un texto impreso, aunque con actividades que incluyen el uso de material multimedia (videos, páginas *web*, etc.), pero también una página web, que adapta la propuesta para ser aplicada en línea, con acceso directo a los materiales a través de hipervínculos y con una estructura *ad hoc* que combine un aprendizaje autónomo con las clases.

La comunicación mediada por computadora implica la producción de textos híbridos entre la oralidad y la escritura, pues se escribe de forma semejante a como se habla, característica que se suma a las restricciones impuestas por las limitaciones propias de cada herramienta y que deben tomarse en cuenta en el diseño de entornos de aprendizaje para producir mensajes eficientes y efectivos. Así, aunque como se mencionó antes, se está proponiendo el uso de los iPad entre los profesores, el material en su versión virtual se elaboró en una página *web*, porque ésta no requiere de dispositivos especiales y se puede ver y consultar sin restricciones.

La *web* o red, en español, creada en Suiza en 1989, se refiere a

...un medio de comunicación de texto, gráficos y otros objetos multimedia a través de Internet, es decir, la web es un sistema de hipertexto que utiliza Internet como su mecanismo de transporte o desde otro punto de vista, una forma gráfica de explorar Internet.⁷⁴

Este sistema se caracteriza por el uso de buscadores y utilizar un protocolo de transporte de hipertexto (*hypertext transport protocol*: http), el cual permite organizar

⁷⁴ Antonio José Moreno. "Diseño de páginas web educativas en centros educativos" *Observatorio tecnológico*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2008. <<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/software/software-educativo/610-diseno-de-paginas-web-educativas-en-centros-educativos>> (recuperado el 27 de mayo de 2015).

la información de forma no lineal, dando saltos de un punto del texto a otro a través de enlaces o *links*, habilitados para que, por medio de un click, el usuario pueda consultar la información que le interesa sin tener que leer todo el texto o regresando al él cuando lo requiera, de manera que se crea una estructura ramificada. Este sistema no es exclusivo de la *web*, pero sí de los medios digitales (también se usa, por ejemplo, en los CD-ROMS).⁷⁵

Entre las ventajas que ofrece el utilizar la tecnología en línea sumada a las clases tradicionales podemos mencionar las siguientes:

- a) Accesibilidad. Ofrece la posibilidad de contar con recursos no sólo locales sino también de otras partes del mundo, lo cual conlleva el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información.
- b) Control por parte del alumno. Promueve el aprendizaje a partir de los errores, la autorregulación y con ello, la iniciativa y la creatividad.
- c) Motivación. Amplía las opciones de actividades, tipos de materiales y formas de interacción. Por otro lado, nuestros estudiantes pertenecen a una generación que ha nacido inmersa en este tipo de tecnología, por lo que
- d) Aumento de la comunicación. Facilita la interacción entre profesores y alumnos de manera directa, indirecta, sincrónica, asincrónica, individual o colectiva, según se necesite.
- e) Interdisciplinariedad. Permite vincular los aprendizajes de diferentes asignaturas gracias a la riqueza de materiales.

Sin embargo, para que estas ventajas puedan ser realmente aprovechadas, se requiere de un diseño de estrategias planeado cuidadosamente, instrucciones precisas y una organización clara de la información, para lo cual, de acuerdo al modelo ASSURE

⁷⁵ Cfr. María Jesús Lamarca Lapuente "Hipertexto". *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Universidad Complutense de Madrid. 12 de diciembre de 2013. <<http://www.hipertexto.info/documentos/hipertexto.htm>> (recuperado el 14 de diciembre de 2015).

(por sus siglas en inglés), uno de los modelos instruccionales más populares, deben seguirse los pasos siguientes:⁷⁶

- a) Analizar a los estudiantes (*Analyze*). Debe conocerse al público al que se dirige el material, sus conocimientos previos, habilidades y experiencias.
- b) Fijar objetivos (*State*). Es indispensable establecer los resultados de aprendizaje tanto del curso en general como de cada actividad.
- c) Seleccionar los métodos de formación, documentos multimedia y materiales (*Select*). Dichos materiales pueden ser creados por el mismo diseñador o elegidos entre los recursos que ya existan en la *web*.
- d) Utilizar los medios y materiales (*Utilize*). Este paso es fundamental: la estrategia debe diseñarse de tal manera que todos los materiales se utilicen adecuadamente para lograr los objetivos de aprendizaje.
- e) Exigir la participación de los alumnos (*Require*). Las estrategias deben fomentar la participación de los alumnos.
- f) Evaluar y revisar (*Evaluate*). La evaluación debe incluir aspectos formativos y sumativos, así como todos los niveles de aprendizaje.

En la página *web*, *Bajo la diabla*,⁷⁷ diseñada con base en la propuesta didáctica de esta tesis, se siguió cada uno de estos pasos y se realizaron modificaciones con base en los resultados obtenidos para mejorarlos en posteriores aplicaciones. Además de tomar en cuenta las características propuestas por Marquès Graells:⁷⁸

- **Facilidad de uso:** Los usuarios deben poder navegar sin dificultad: localizar información, obtener materiales, encontrar enlaces, consultar materiales, realizar actividades de aprendizaje, retroceder o avanzar según lo necesiten y tener la posibilidad de resolver dudas.

⁷⁶ Cfr. Peter Williams; *et al. Modelos de diseño instruccional*. (Cataluña: UOC, s. a.) p. 50 ss., en línea: <<http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISE%C3%91O+INSTRUCCION+AL.pdf>> (recuperado el 3 de diciembre de 2015).

⁷⁷ <http://www.bajoladiabla.com/>

⁷⁸ Pere Marquès Graells "Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo". *Educar* [Revista del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona] 25 (1999): pp. 95-111 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82323>> (recuperado el 30 de noviembre de 2015).

- **Calidad del entorno audiovisual:** Para que un espacio *web* resulte atractivo, debe cuidarse el entorno comunicativo para lo que hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: diseño de las pantallas claro y atractivo, sin exceso de texto y en el cual resalten a simple vista los conceptos más importantes; calidad técnica y estética en sus elementos (títulos, menús de opciones, ventanas, íconos, botones, espacios de texto-imagen, formularios, barras de navegación, barras de estado, elementos hipertextuales, elementos multimedia; estilo y lenguaje, tipografía, color, composición, etc.); adecuada integración de medios, distribuidos armónicamente al servicio del aprendizaje.
- **Calidad en los contenidos (bases de datos):** Información veraz y actualizada, que distinga de forma adecuada los datos objetivos de las opiniones y los elementos fantásticos, con una redacción clara y sin faltas de ortografía.
- **Sistemas de navegación e interacción:** Para una navegación amigable hay que tomar en cuenta los siguientes aspectos: mapa de navegación que permita un fácil acceso a los contenidos, secciones, actividades y prestaciones en general; un sistema de navegación en el cual el usuario tenga el control; *links* actualizados, y una interacción veloz entre el usuario y el programa (animaciones, lectura de datos, etc.).
- **Bidireccionalidad:** Es conveniente que los usuarios puedan ser también emisores de información, de manera que sea posible una comunicación bidireccional.
- **Potencialidad comunicativa:** El espacio debe abrir canales comunicativos (enlaces a otros espacios *web*, direcciones de correo electrónico, etc.)
- **Originalidad y uso de tecnología avanzada:** Es deseable que los espacios *web* presenten entornos originales y que aprovechen las potencialidades de las tecnologías multimedia.
- **Capacidad de motivación:** Los espacios *web* deben mantener el interés de los usuarios, especialmente los que tienen un propósito didáctico, esto puede lograrse con pantallas atractivas y actividades que despierten su curiosidad.
- **Adecuación a los usuarios:** Ésta se manifiesta en tres ámbitos principales: contenidos (extensión, estructura y profundidad, vocabulario, estructuras

gramaticales, ejemplos, simulaciones y gráficos); actividades y secciones (tipo de interacción, duración, elementos motivacionales, mensajes); entorno comunicativo (pantallas, sistema y mapa de navegación), y uso (*on-line* y *off-line*)

- **Potencialidad de los recursos didácticos:** Destacan los siguientes: actividades e itinerarios que permitan diversas formas de uso y de acercamiento al conocimiento; utilización de organizadores previos al introducir los temas, síntesis, resúmenes y esquemas; empleo de diversos códigos comunicativos (verbales e icónicos); preguntas que orienten la realización de los nuevos conocimientos con los anteriores; ayuda para la resolución de dudas.
- **Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje:** La interacción en los espacios *web* debe potenciar el desarrollo de la iniciativa y el aprendizaje autónomo de los usuarios, proporcionando herramientas cognitivas para hacer el máximo uso de su potencial de aprendizaje, decidir las tareas a realizar y cómo llevarlas a cabo, así como autorregular su trabajo. Para ello pueden utilizarse los siguientes métodos: el aprendizaje a partir de los errores monitoreando las acciones de los estudiantes, explicando en qué consistió la equivocación y cómo corregirla y proporcionando las ayudas y refuerzos oportunos; y el desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes la planificación, regulación y evaluación de su propia actividad intelectual.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DIDÁCTICA

La unidad 4 de TLRIID III tiene como objetivo general que el estudiante aprecie el espectáculo teatral a partir de todos sus elementos, es decir, tanto el texto dramático como aquellos que participan en el montaje,⁷⁹ de manera que, al comprender cómo funcionan, su experiencia estética sea más enriquecedora.

La propuesta didáctica está dividida en dos partes: la primera enfocada en el análisis del texto dramático y la segunda, en apreciación del espectáculo teatral, tomando como base una obra modelo, *Macbeth*, de William Shakespeare, que puede ser sustituida por otra, según las necesidades de cada profesor o la oferta de la cartelera teatral.

Las actividades presentadas a continuación tienen como base el programa vigente de TLRIID III, del Colegio de Ciencias y Humanidades, y están diseñadas para la versión impresa, aunque también está disponible la versión electrónica en la página web www.bajoladiabla.com, en la cual hay algunas modificaciones acordes al formato electrónico.

Las actividades incluyen el uso de materiales de lectura y recursos multimedia que servirán como puente para despertar los conocimientos previos y avanzar gradualmente en el análisis, tanto del texto dramático como de la puesta en escena al mezclar poco a poco lo empírico con la teoría y reforzar los aprendizajes en cada ejercicio; asimismo, hay al final algunas sugerencias de evaluación que ayudarán a establecer los avances del estudiante.

⁷⁹ CCH. (2004). *Programa de Estudio del Taller de Lectura, ...*, p. 89.

3.1

PRIMERA PARTE:

ANÁLISIS DEL TEXTO DRAMÁTICO

1

Aprendizajes	Temática
Explica, oralmente o por escrito, la situación comunicativa del texto dramático.	El texto dramático: <ul style="list-style-type: none">• Situación comunicativa.
Objetivo: El alumno reconocerá la situación comunicativa del texto dramático.	

Actividad 1. (La lectura debe realizarse previamente a la sesión 1, pues en clase se llevarán a cabo otras actividades tomando como base su contenido)

- a) Lee con atención “Macbeth”, de Charles y Mary Lamb⁸⁰ (Tiempo de lectura: aproximadamente 1’30”).

SESIÓN 1

Actividad 2.

- a) En plenaria, respondan las siguientes preguntas con base en la lectura de la Actividad 1. (20”)

1. **¿Por qué Macbeth fue homenajeado por el rey Duncan?**
2. **En su camino de regreso a casa, ¿qué evento insólito sorprendió a Macbeth y a Banquo?**
3. **¿A qué se referían las brujas al decir que Banquo sería “menos que Macbeth, pero más grande; no tan feliz y mucho más feliz”?**
4. **¿Cuál fue la reacción de Banquo ante esta predicción?**
5. **¿Qué hace que Macbeth crea que se cumplirán todas las profecías de las brujas?**
6. **¿Cómo influye lady Macbeth en su esposo para que consiga el trono?**
7. **¿Qué percepción de Macbeth tienen los nobles y el pueblo una vez que se convierte en rey?**
8. **¿Por qué Macbeth y lady Macbeth no pueden disfrutar su triunfo?**
9. **¿Quiénes develan a Macbeth su destino en su segundo encuentro con las brujas?**
10. **¿Cuáles son las tres profecías que escucha Macbeth en esa ocasión?**
11. **Explica cómo, a pesar de que parecía imposible, cada una de esas profecías se ve cumplida.**

- b) En equipo (de máximo 6 personas), elijan un fragmento del cuento y reescríbanlo con el objeto de representarlo en no más de 7 minutos (60”).

⁸⁰ Charles y Marie Lamb, *Los cuentos de Shakespeare*. Trad. Andrea Morales Vidal. (Barcelona, España: El aleph, 2006) p. 15-35. (Ver Anexo 1.)

- c) Una vez que tengan el borrador de su texto, nombren un coordinador del equipo y repártanse los personajes.
- d) Cada equipo grabará la representación de sus fragmentos, los subirá a *Vimeo* o *YouTube*⁸¹ y compartirá el enlace con sus compañeros.
- e) Cada equipo verá los videos compartidos por los otros y les hará comentarios en línea sobre los aciertos que observan en cada uno de ellos, los cuales serán retomados en clase para escribir un breve comentario sobre el que más les haya gustado y destacando los aspectos positivos.

SESIÓN 2

Actividad 3.

- a) Cada equipo comentará las dificultades que tuvo al representar sus fragmentos: ¿qué cambios tuvieron que hacer al texto?, ¿resultó claro para todos los miembros del equipo al momento de representarlo o el coordinador tuvo que añadir instrucciones para que cada uno de sus compañeros supiera qué hacer?, ¿por qué? (15’)
- b) Con base en los comentarios, cada equipo hará una relectura y corrección del borrador de su escena para que sea más claro para todos. (30’)
- c) Lee el Acto I de *La tragedia de Macbeth*, de William Shakespeare.⁸² (Tiempo de lectura: aproximadamente 1 hora)
- d) Comparen el texto de Shakespeare con el que escribieron en equipo, anoten al final de su corrección qué diferencias y semejanzas encuentran entre ambos. (15’)

Actividad 4. (Para realizar de manera individual en casa)

- a) Investiga quién fue William Shakespeare, en qué época vivió y qué obras escribió y elabora un cuadro cronológico con ellas.
- b) Trae tu investigación por escrito en el cuaderno.⁸³

⁸¹ Para información sobre cómo hacerlo pueden consultar el siguiente enlace: <https://nuevatecsomamfyc.wordpress.com/tutoriales/tutoriales-plataformas-de-video-youtube-y-vimeo/> (recuperado el 19 de enero de 2016).

⁸² William Shakespeare. *La tragedia de Macbeth*. Trad. María Enriqueta González Padilla (México: UNAM, 1999).



Théodore Chassériau

Macbeth y Banquo reuniéndose con las brujas (1855)⁸⁴

SESIÓN 3

SITUACIÓN COMUNICATIVA DEL TEXTO DRAMÁTICO

Tal como otros textos que hemos estudiado en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, los textos dramáticos, como constituyentes de un acto de comunicación, atienden a los siguientes elementos:

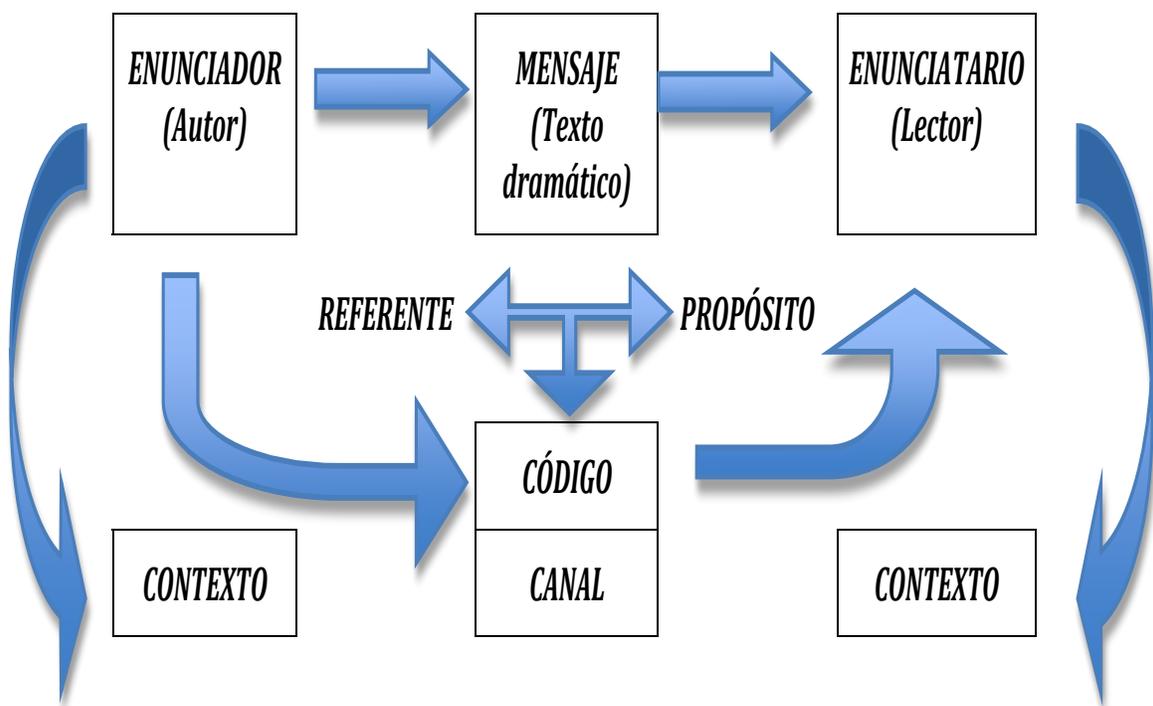
1. El **ENUNCIADOR** (quien elabora el mensaje).
2. El **ENUNCIATARIO** (quien lo recibe).

⁸³ Si quieres profundizar en el tema, te recomendamos visitar la página *Shakespeare on line*: <http://www.shakespeare-online.com>

⁸⁴ Musée d'Orsay, París, <http://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/catalogo-de-obras/notice.html?no_cache=1&zsz=5&lnum=1> (recuperado el 23 de enero de 2014)

3. El **MENSAJE** (lo que se comunica).
4. El **REFERENTE** (de qué habla el mensaje).
5. El **PROPÓSITO** (la intención que persigue el enunciador al emitir su mensaje).
6. El **CONTEXTO** (en un texto escrito, el contexto de creación del mensaje no es el mismo que el de su recepción, pues el enunciador y el enunciatario no necesariamente se encuentran en un mismo lugar ni en un mismo tiempo).
7. El **CÓDIGO** (se refiere a un sistema de signos compartido por el enunciador y el enunciatario; en el teatro, encontramos dos tipos de códigos: lingüísticos y no lingüísticos).
8. El **CANAL** (es el medio a través del cual el mensaje llega al enunciatario).

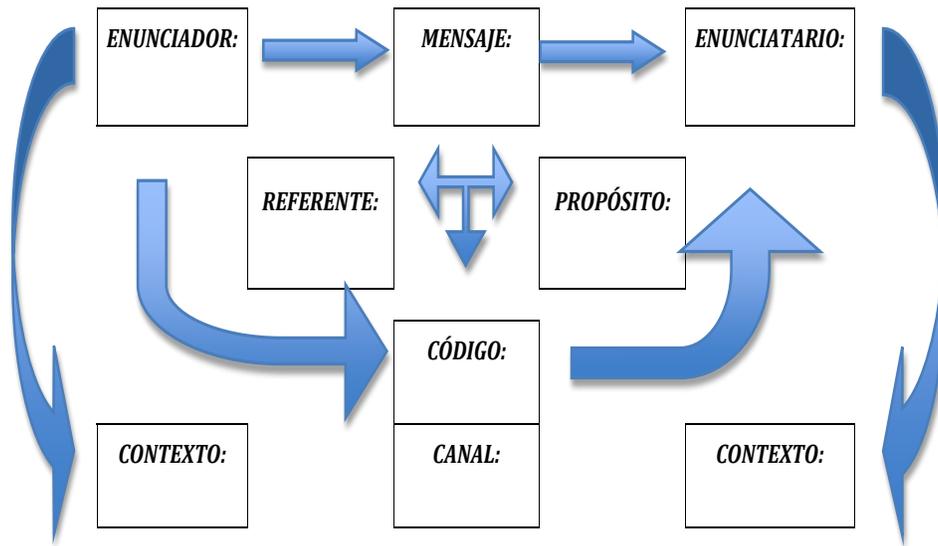
Así pues, en el texto dramático, la situación comunicativa es la siguiente:



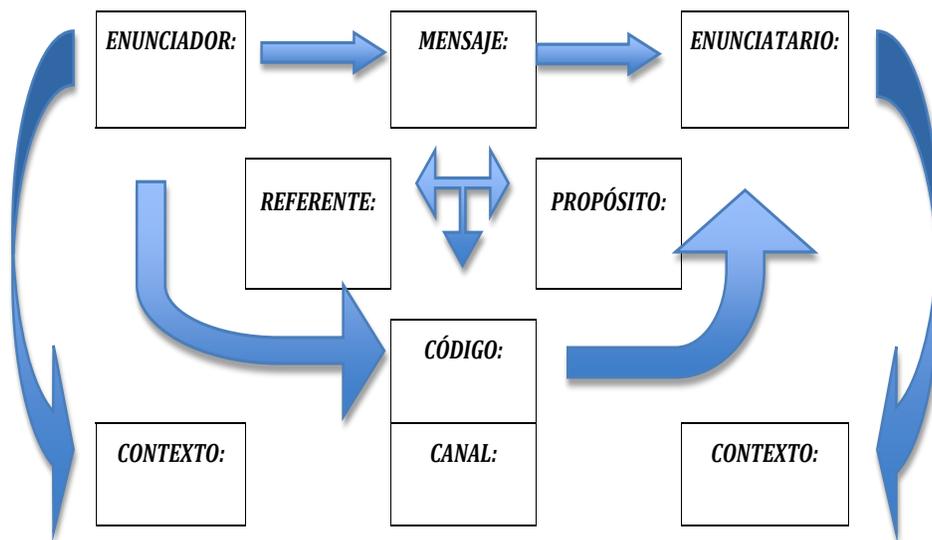
Actividad 5.

- a) Con base en lo anterior, llena los siguientes cuadros sobre el **cuento** de “Macbeth”, que leíste en la actividad 1, y el **texto dramático** “La tragedia de Macbeth”, que leíste en la actividad 3 (25”).

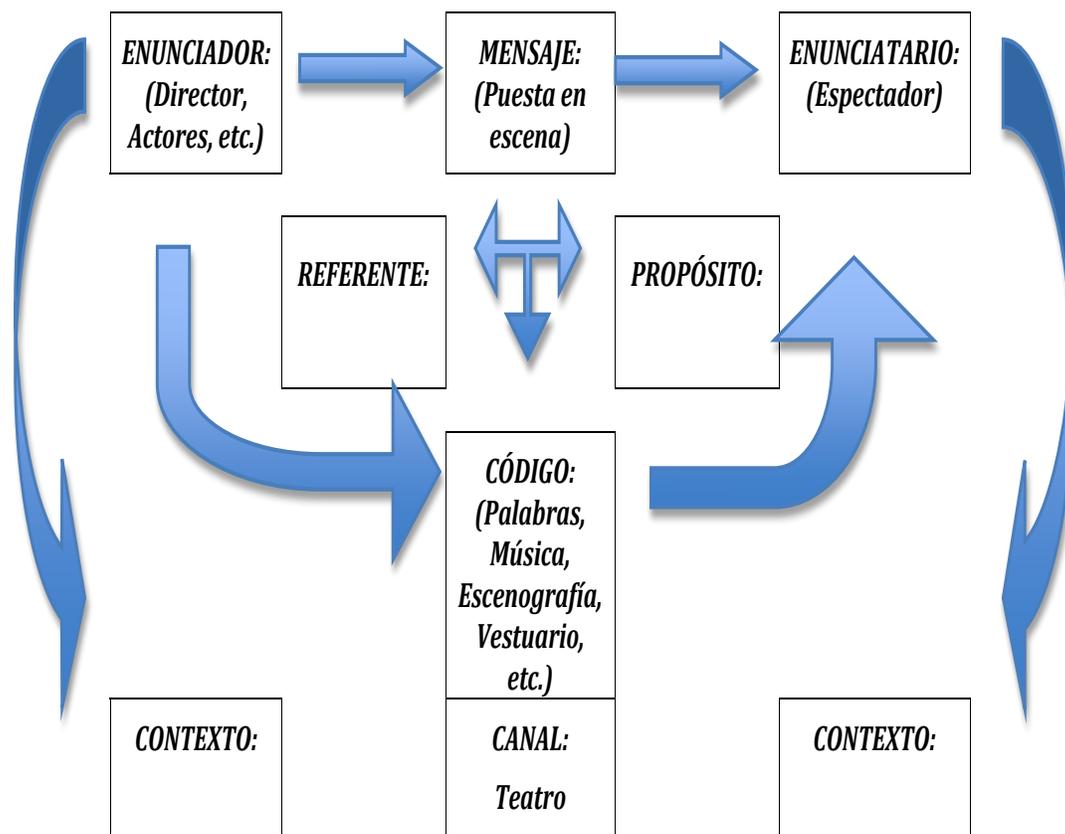
“MACBETH” (Cuento):



“LA TRAGEDIA DE MACBETH” (Texto dramático):



Sin embargo, a diferencia de otros tipos de texto estudiados antes en esta asignatura, el texto dramático no tiene solamente como propósito final ser leído por un enunciatario, pues, al igual que tu reescritura del cuento en la clase anterior, su meta última es la representación, en palabras de Román Calvo, “el texto aislado nunca será una expresión artística teatral, en tanto que no goce de una representación concreta”.⁸⁵ En consecuencia, puede decirse que el texto dramático es sólo la primera etapa de un proceso que culmina con su puesta en escena, la cual puede ser llevada a cabo por alguien distinto a quien escribió la obra; por lo tanto, la situación comunicativa de la representación, la segunda etapa del espectáculo teatral, sufre algunos cambios:



El código ya no consta sólo de palabras sino que se vuelve más complejo, ya que la representación se dirige tanto a nuestros ojos como a nuestros oídos; por ello,

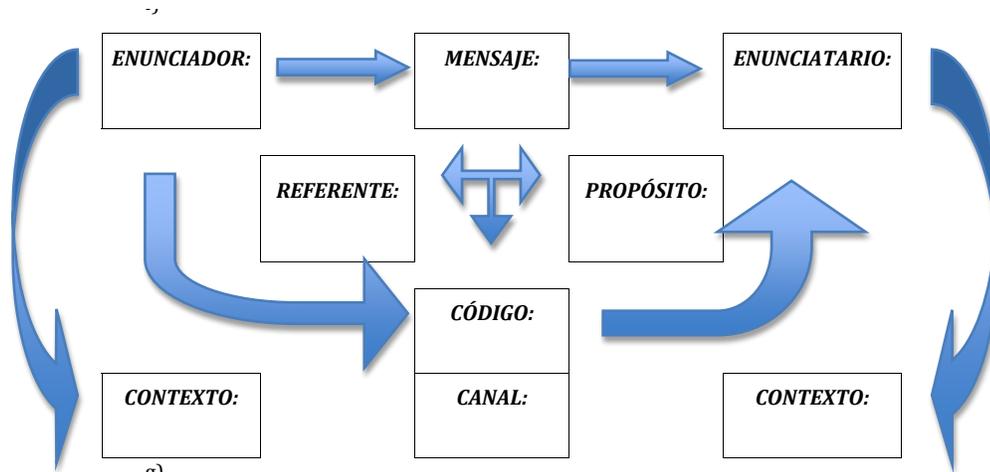
⁸⁵ Norma Román Calvo. *Para leer un texto dramático. Del texto a la puesta en escena.* (México: Pax, 2003) p. 8.

podemos considerar que no únicamente lo que dicen los actores, sino todo lo que está en el escenario, nos comunica algo: la escenografía, la música, las luces, etcétera.

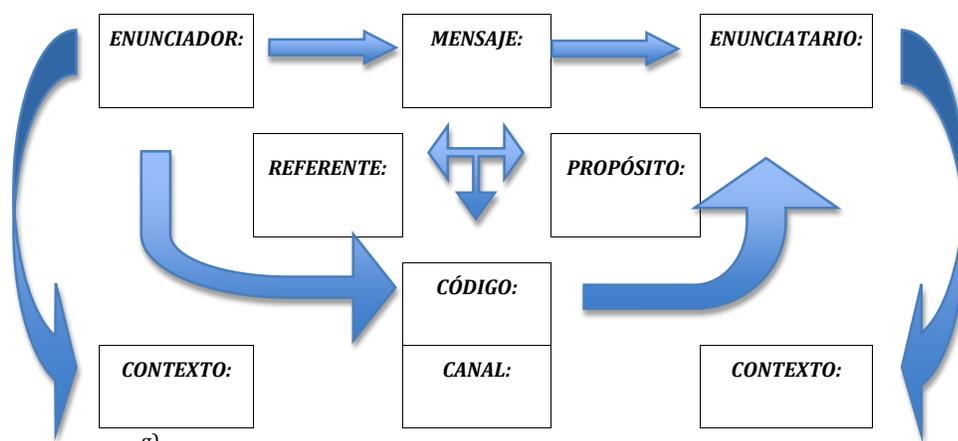
Actividad 6.

- a) Observa con atención los videos que se proyectarán en clase sobre dos puestas en escena de Macbeth, el primero de la compañía “Enigma”⁸⁶ y el segundo de “La balandra”⁸⁷ (25”).
- b) Después de ver cada video, completa los cuadros de la situación comunicativa correspondiente: (20”)

1. ENIGMA:



2. LA BALANDRA:



- c) En plenaria, revisen sus respuestas.

⁸⁶ Grupo Enigma, *Macbeth*, obra ganadora en el Encuentro Nacional de Teatro, 2008, <<http://www.youtube.com/watch?v=bNkWf1Kbxng>> (recuperado el 22 de agosto de 2013).

⁸⁷ La Balandra, *Video promocional Macbeth. La Balandra Teatro*, 2009, <<https://www.youtube.com/watch?v=hU7zdl978Gs>> (recuperado el 1 de diciembre de 2015).

- d) Como puedes ver, son dos visiones distintas del mismo texto. Escribe tu opinión acerca de lo que has visto de las dos representaciones (cuál está más cerca de lo que habías imaginado, cuál representación te invita más/menos a verla completa y por qué).

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

GENERAL

- a) Participación en clase: Preguntas de lectura de comprensión y revisión en plenaria de cuadros de la situación comunicativa.
- b) Trabajo colaborativo en equipo: actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad; disposición para escuchar a sus compañeros y expresar sus propias ideas.
- c) Realización de todas las actividades y su entrega con una presentación adecuada (limpieza, orden, claridad).
- d) Revisión y corrección de posibles errores.
- e) Elaboración de ejercicios con otros videos para reforzar el aprendizaje en caso de ser necesario.

PARTICULAR

- a) Texto elaborado en equipo con fines de representación (revisión de avances del borrador y versión final corregida tomando en cuenta las observaciones que se hicieron en plenaria). 25%
- b) Videos de no más de 7 minutos publicados en *YouTube* o *Vimeo*. 25%
- c) Reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre su texto y el texto de Shakespeare. 25%
- d) Cuadros de la situación comunicativa del texto dramático y la puesta en escena. 25%

2

Aprendizajes	Temática
Establece la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones.	El texto dramático: <ul style="list-style-type: none">• Diálogos y acotaciones.• Personajes.
Objetivo: El alumno identificará los elementos característicos del texto dramático: diálogos y acotaciones.	

Actividad 7. (La lectura debe realizarse previamente a la sesión 4, pues en clase se llevarán a cabo otras actividades tomando como base su contenido)

- a) Lee los Actos II y III de *La tragedia de Macbeth*⁸⁸ (Tiempo de lectura: aproximadamente 1' 30")

SESIÓN 4

Actividad 8.

- b) Con base en tu lectura de los actos I a III de *La tragedia de Macbeth*, de William Shakespeare, responde las siguientes preguntas (20").

	Respuesta	Ejemplo (cita textual)
¿Está señalado el número de personajes que van a intervenir?		
¿Cómo se sabe quién va hablar y en qué momento inicia y termina su intervención?		
¿Se indica de alguna manera dónde se lleva a cabo la escena, los elementos que deben aparecer o lo que siente o hace del personaje al hablar? Si es así explica cómo.		

Como ya lo mencionamos en el apartado anterior, mientras que en otros textos el propósito básicamente es comunicar una idea a un lector (una historia, una información, una opinión, etc.), en los textos dramáticos se busca transmitir la idea a un enunciatario que le dará vida para, a su vez, transmitirla a un espectador, así, mientras que

...en un texto narrativo, la configuración del texto supone la prefiguración de las acciones humanas como un proceso de la imaginación; acciones que son desplegadas y

⁸⁸ William Shakespeare. *op. cit.*

fijadas en la escritura [...], en un texto teatral, la prefiguración *incorpora* significativamente la dimensión emotiva de la imaginación, puesto que supone, o debiera suponerse que las acciones humanas son acciones reales para ser representadas por personas reales, esto es, no personajes sino cuerpos en acción.⁸⁹

Podríamos decir entonces que el texto dramático es al espectáculo teatral lo que la partitura a la música; por tanto, debido a que los textos dramáticos tienen un propósito diferente al de otros que hemos estudiado anteriormente en esta asignatura, su estructura necesariamente debe ser distinta y, en primer lugar, encontramos que consta de los siguientes componentes, que podemos identificar a simple vista:

- los personajes,
- los diálogos
- y las acotaciones.

Actividad 9.

a) En plenaria, respondan las siguientes preguntas acerca de los actos I, II y III de *La tragedia de Macbeth*. (15''):

- 1. ¿Quiénes son los personajes que intervienen en esta obra de Shakespeare?**
- 2. ¿Cuáles de ellos son el detonante para que todos los eventos de esta historia ocurran?**
- 3. ¿En qué lugar comienza el Acto I de *La tragedia de Macbeth*?**
- 4. ¿Cómo es el clima?**
- 5. ¿Dónde se encuentran Macbeth y Banquo con las brujas?**
- 6. ¿En qué lugar comienza el Acto II?**
- 7. ¿Qué momento del día es?**
- 8. ¿Qué o quién aterroriza a Macbeth durante la cena con los nobles en el Acto III?**
- 9. ¿Por qué Lady Macbeth da por terminada la reunión?**

⁸⁹ José Ramón Alcántara Mejía. *Textualidad. Textualidad y teatralidad en México*. (México: Universidad Iberoamericana, 2010) p. 28.

10. ¿Qué tipo de señalamientos hay en las partes en cursiva que aparecen intercaladas en el discurso de cada personaje?



*Alexia Sinclair
Macbeth (2009)⁹⁰*

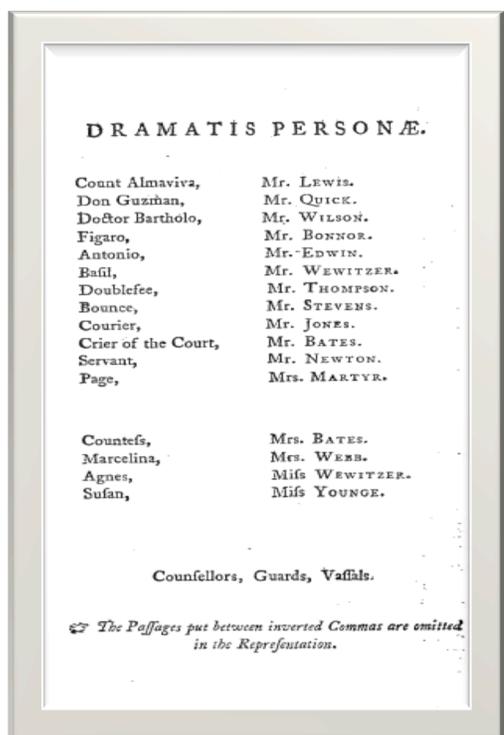
ELEMENTOS DEL TEXTO DRAMÁTICO

Ya que, como mencionamos arriba, los textos dramáticos están hechos con el propósito de ser llevados a la escena, esto determina su estructura, en la que se destacan ciertos elementos como los personajes y su voz (qué dicen y cómo lo dicen), y también el lugar o lugares donde ocurren las acciones, los cuales son descritos por el autor; así pues, encontramos en el texto dramático los siguientes elementos:

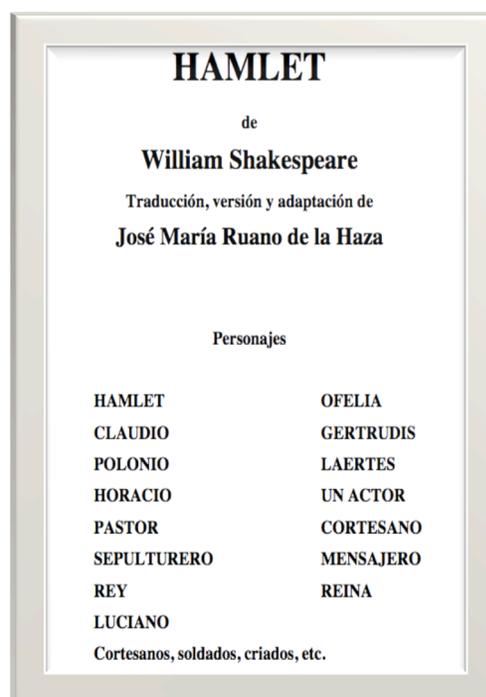
⁹⁰Alexia Sinclair. Sidney. <<https://alexiasinclair.com/collections/theatre#macbeth>> (recuperado el 10 de febrero de 2014).

Personajes

Los personajes o *dramatis personae*,⁹³ como se les llama generalmente en las obras clásicas, aparecen enlistados en el primer acto, inmediatamente después del título de la obra. En esta parte, además de los nombres, se suele incluir una muy breve descripción de los personajes: quiénes son, parentesco y condición social, por ejemplo.



Personajes de *Las bodas de Fígaro*.⁹¹



Personajes de *Hamlet*.⁹²

También pueden aparecer al principio de cada escena, especificando quiénes aparecen en ella. El número de personajes, por cuestiones prácticas, no puede ser muy

⁹¹Pierre Augustin Caron de Beaumarchais *The Marriage of Figaro (or the Follies of a Day)*. Trad. Holcroft, (London: G.G. and J.J. Robinson, 1785) (Ed. Facs.) <http://oll.libertyfund.org/index.php?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=1563&Itemid=27> (recuperado el 20 de diciembre de 2012).

⁹²William Shakespeare. *Hamlet*. Trad. José María Ruano de la Haza. (Ottawa: Universidad Canadiense, 2007). (recuperado el 19 de diciembre de 2012).

⁹³ Locución latina que significa "personajes del drama".

grande, si tomamos en cuenta que la idea es darles vida sobre un escenario, cuyas dimensiones son una limitante que el dramaturgo debe tomar en cuenta.

En la puesta en escena, el personaje es un elemento “representante y representado, “doblado” en el plano de la expresión y en el del contenido, a la vez persona ficticia y persona real, a diferencia del personaje narrativo, que, significado sólo de manera verbal, forma parte exclusivamente del contenido”.⁹⁴ Encontramos en él una serie de rasgos distintivos (héroe/villano, mujer/hombre, niño/adulto, etc.) que contribuye a establecer las relaciones entre los protagonistas de la obra, pero, mientras en el papel reconocemos esos rasgos tan sólo por algunas menciones de otros personajes o a partir de las acotaciones o sus propios diálogos; en escena, gracias al actor, el personaje se dibuja de manera precisa, se vuelve real.

La manera en la que imaginamos al personaje cuando leemos el texto dramático no necesariamente tiene que coincidir con la que aparece ante nosotros en el escenario, pues en la representación lo que vemos es la interpretación que el actor y el director hicieron del personaje, de tal forma que la puesta en escena nos impone una visión del texto.

A diferencia del personaje narrativo, que puede ser descrito con más detalle por el narrador, el personaje dramático se reduce a lo que se nos presenta de él en el texto o en escena, no interesa su pasado o su futuro sino sólo el período específico en el que lo acompañamos.

Clasificación de los personajes

Los personajes pueden clasificarse a partir de diferentes criterios:

- Por su participación en la acción dramática:
 - **Principales:** provocan el movimiento dramático y están en el centro del conflicto, bien por participar en la búsqueda del objeto (**protagonista**), por ayudar a su obtención (**deuteragonista, tritagonista...**), o por oponerse a ello (**antagonista**). Sus acciones afectan a todos los demás o son afectados por las acciones de ellos directamente.

⁹⁴ José Luis García Barrientos. *op. cit.*, p. 182.

- **Secundarios:** su importancia varía pero no se encuentran dentro del núcleo argumental. Sus acciones pueden afectar a los personajes principales pero no se ven afectados por las acciones de éstos.
- **Episódicos o incidentales:** su importancia dramática se limita a algún episodio escénico singular dentro de la historia, con el fin de ordenar, exponer, relacionar, impedir o retardar algún evento, por ejemplo, un mensajero que entrega algún paquete al protagonista.
- Por su grado de complejidad:
 - **Complejos o redondos:** tienen una gran riqueza de atributos que les permite sorprender al público.
 - **Simples, planos o tipo:** sus atributos son invariables y tienden a la generalización de una cualidad física, psicológica o moral establecida ya de antemano por la tradición, ejemplos de estos personajes son el catrín, el villano, la madre abnegada, etc.
- Por su significación:
 - **Real:** son personajes parecidos a los que podemos encontrarnos en la vida cotidiana (un maestro, un policía, un joven, etc.)
 - **Fantástico:** este tipo de personajes pertenecen al ámbito de la imaginación, por ejemplo, los dragones, los duendes, etc.
 - **Alegoría:** son personajes que representan un concepto, como la Muerte, el Tiempo, etc.
 - **Arquetipo:** es un tipo de personaje particularmente general y recurrente en la mitología y en la literatura, pues muestra imágenes reveladoras de la experiencia humana, como la culpa, el pecado, el deseo de poder, etc. Fausto, Medea y Edipo son ejemplo de este tipo de personajes.
 - **Estereotipo:** son simples y corresponden a una idea preconcebida de cómo debe actuar determinado personaje, las características que se le atribuyen aparecen exageradas.
- Por su presencia en escena:
 - **Ausentes:** no se encuentran en el “aquí y ahora” de la acción dramática, sólo se alude a ellos.

- **Latentes:** no son visibles, pero podemos sentir su presencia a través de su voz o ruidos. Son capaces de intervenir en la acción dramática.
- **Patentes:** están presentes en el escenario y son perfectamente visibles. Este tipo de personajes son los estrictamente dramáticos.

Diálogos

Ya que la obra está hecha para representarse, son los propios personajes que intervienen en ésta quienes nos harán partícipes de ella al escucharlos y ver lo que hacen, es decir, el objetivo en el texto dramático es que su enunciatario sea un testigo directo de los hechos, por lo que no se recurre al narrador como intermediario para darlos a conocer. Así pues, el texto aparece estructurado en diálogos y pequeñas anotaciones que especifican dónde, cuándo y cómo se dicen esos diálogos, señalándose en cada caso quién es el personaje que está hablando en ese momento.

D. ^a INÉS.	Pero dime, en caridad, ¿dónde estamos? ¿Este cuarto es del convento?
BRÍGIDA.	No tal; aquello era un cuchitril*, en donde no había más que miseria.
D. ^a INÉS.	Pero, en fin, ¿en dónde estamos?
BRÍGIDA.	Mirad, mirad por este balcón, y alcanzaréis lo que va desde un convento de monjas a una quinta de don Juan.

Fragmento de la escena II del acto IV de *Don Juan Tenorio*.⁹⁵

⁹⁵ José Zorrilla. *Don Juan Tenorio*. (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2005) p. 90.

Etimológicamente, la palabra diálogo significa “a través de la palabra” (διὰ-, “a través de” y λόγος, “palabra”), por lo que corresponde al código lingüístico del texto dramático que pasa de escrito a oral y, al constituir la dicción dramática, es la base de la ficción.⁹⁶ Dependiendo de quiénes y cuántos personajes intervienen, podemos encontrar diferentes tipos de diálogo:

- **Coloquio:** es la forma más común de diálogo, un intercambio verbal entre dos o más personajes, aunque no necesariamente tiene que haber respuesta oral por parte de todos.
- **Soliloquio:** podría considerarse como un diálogo sin interlocutor, consigo mismo; es una reflexión en voz alta por parte del personaje que permite al público asomarse a su interior y conocer sus verdaderos sentimientos, pensamientos e intenciones.
- **Monólogo:** es un diálogo más o menos extenso sin respuesta verbal del interlocutor, ya sea porque no está presente (un recado en un teléfono, por ejemplo) o porque no puede o simplemente no quiere responder. La diferencia entre el monólogo y el soliloquio es que “en el monólogo habla sólo un personaje, en el soliloquio un personaje habla solo”.⁹⁷
- **Aparte:** es un diálogo que ocurre sin que todos los personajes presentes en escena lo escuchen y puede darse de tres maneras:
 - en coloquio, si dos o más personajes hablan sin que los otros los escuchen.
 - en soliloquio, si alguno de los personajes “piensa” en voz alta.
 - *ad spectatores*, cuando alguno de los personajes se dirige específicamente al público.

Acotaciones

Las acotaciones son todas las partes del texto dramático que no tienen como fin ser pronunciadas por los actores sino aclarar al lector el modo de representar los

⁹⁶ Cfr. José Luis García Barrientos. *op. cit.* p. 45.

⁹⁷ *Ibidem*, p.76.

elementos extraverbales, paraverbales y no verbales de la obra.⁹⁸ Se considera acotación a todo lo que no es diálogo y, en este sentido, el “reparto” o *dramatis personae*, así como los nombres de los personajes que preceden al diálogo también son una acotación.⁹⁹

La acotación es una característica particular de las obras dramáticas, a diferencia de la descripción en los textos narrativos, las acotaciones no corresponden a ninguna voz, pues no hay un narrador, y al igual que todo el texto dramático tiene como peculiaridad la inmediatez, pues se refiere al “aquí y ahora” que domina la representación.

Principalmente, podemos distinguir entre acotaciones generales y acotaciones particulares:

Generales. Están escritas en cursivas en un párrafo aparte, por lo general al inicio de una acto o escena y sirven para indicar el lugar donde ocurre la acción y describirlo, asimismo señalan la época, el tipo de luz, los sonidos, quiénes están y cómo lucen (vestuario, maquillaje) etc.

Particulares. Aparecen intercaladas en el diálogo de cada personaje, también están en cursivas pero además van entre paréntesis y sirven para señalar la manera en la que el personaje dice su texto (entonación, volumen, si hace algún gesto o movimiento en particular, si se dirige a alguien en especial, etc.), aunque también señala si alguien entra o sale o si algo más ocurre mientras ese texto es pronunciado.

Las acotaciones corresponden a los códigos no verbales que estudiaremos más adelante.

⁹⁸ Cfr. Patrice Pavis. *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Trad. Jaume Melendres. 3a ed. (Barcelona: Paidós, 1998) p. 25.

⁹⁹ José Luis García Barrientos, *op. cit.*, p.48 y ss.

Acotación General

Segunda Parte

ACTO PRIMERO

La sombra de doña Inés

Personajes: DON JUAN, EL CAPITÁN CENTELLAS, DON RAFAEL DE AVELLANEDA, UN ESCULTOR Y LA SOMBRA DE DOÑA INÉS

Panteón de la familia Tenorio. El teatro representa un magnífico cementerio, hermoseado a manera de jardín. En primer término, aislados y de bulto, los sepulcros de don Gonzalo de Ulloa, de doña Inés y de don Luis Mejía, sobre los cuales se ven sus estatuas de piedra. El sepulcro de don Gonzalo, a la derecha, y su estatua de rodillas; el de don Luis, a la izquierda, y su estatua también de rodillas; el de doña Inés, en el centro, y su estatua de pie. En segundo término, otros dos sepulcros en la forma que convenga; y en tercer término, y en puesto elevado, el sepulcro y estatua del fundador, don Diego Tenorio, en cuya figura remata la perspectiva de los sepulcros. Una pared llena de nichos y lápidas circuye el cuadro hacia el horizonte. Dos florones a cada lado de la tumba de doña Inés, dispuestos a servir de la manera que a su tiempo exige el juego escénico. Cipreses y flores de todas clases embellecen la decoración, que no debe tener nada de horrible. La acción se supone en una tranquila noche de verano y alumbrada por una clarísima luna.*

Fragmento de *Don Juan Tenorio*¹⁰⁰

¹⁰⁰ José Zorrilla, *op. cit.*, p. 111.

Acotaciones particulares

D. JUAN.	Y venza el infierno, pues Ulloa, pues mi alma así vuelves a hundir en el vicio, cuando Dios me llame a juicio, tú responderás por mí. <i>(Le da un pistoletazo.)</i>
D. GONZALO.	<i>(Cayendo.)</i> ¡Asesino!
D. JUAN.	Y tú, insensato, que me llamas vil ladrón di en prueba de tu razón que cara a cara te mato. <i>(Riñen, y le da una estocada.)</i>
D. LUIS.	<i>(Cayendo.)</i> ¡Jesús!
D. JUAN.	Tarde tu fe ciega acude al cielo, Mejía, y no fue por culpa mía; pero la justicia llega, y a fe que ha de ver quién soy.
CIUTTI.	<i>(Dentro)</i> ¡Don Juan!
D. JUAN.	<i>(Asomándose al balcón.)</i> ¿Quién es?

Fragmento de la escena X del acto IV de *Don Juan Tenorio*.¹⁰¹

Actividad 10.

En equipo de máximo 6 personas, elijan fragmentos de los actos I a III de “Macbeth”, con ejemplos de cada uno de los elementos del texto dramático (entre paréntesis indicarán la referencia de dichos fragmentos) (60”):

- En su cuaderno, copien el siguiente cuadro y llénelo. Para la última columna, busquen en revistas la imagen de alguien que se acerque a la manera en que ustedes se imaginan al personaje, de acuerdo con lo que dice el texto:

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 109.

Dramatis personae:		Edad	Rasgos físicos	Rango social	Parentesco	Imagen
	¿Qué dice de sí mismo?					
	¿Qué se dice de él?					

- b) Elabora un cuadro sinóptico donde jerarquices a los personajes de acuerdo a la importancia de su participación (principales, secundarios y episódicos).
- c) Transcriban un fragmento de una página donde hablen varios personajes y elijan un color para subrayar los nombres de cada **personaje** y su **diálogo** correspondiente (subrayen con un color diferente los nombres y diálogos de cada personaje).
- d) En el mismo fragmento, señalen las **acotaciones particulares** que encuentren.
- e) Busquen dos ejemplos de **acotaciones generales** y transcribanlas.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

GENERAL

- a) Participación en clase: Preguntas de lectura de comprensión y llenado de cuadros de la situación comunicativa.
- b) Trabajo colaborativo en equipo: actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad; disposición para escuchar a sus compañeros y expresar sus propias ideas.
- c) Realización de todas las actividades y su entrega con una presentación adecuada (limpieza, orden, claridad).
- d) Revisión y corrección de posibles errores.
- e) Elaboración de ejercicios con otros videos para reforzar el aprendizaje en caso de ser necesario.

PARTICULAR

- a) Participación en plenaria para revisión de la lectura. 25%
- b) Ejemplificación de los elementos del texto dramático (actividad 10). 75%

3

Aprendizajes	Temática
Establece la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones.	El texto dramático: <ul style="list-style-type: none">• Acción dramática.
Objetivo: El alumno comprenderá las estructuras externa e interna del texto dramático.	

Actividad 11. (La lectura debe realizarse previamente a la sesión 5, pues en clase se llevarán a cabo otras actividades tomando como base su contenido)

- a) Lee los Actos IV y V de *La tragedia de Macbeth*¹⁰² (Tiempo de lectura: aproximadamente 1 hora).

SESIÓN 5

Actividad 12.

- a) En plenaria, respondan las siguientes preguntas acerca de *La tragedia de Macbeth*. (15''):

1. **¿Por qué Macbeth se siente confiado después de visitar a las brujas?**
2. **¿Cuál es la causa el sonambulismo de Lady Macbeth?**
3. **¿Qué simbolizan las acciones que realiza Lady Macbeth durante el sueño?**
4. **¿Por qué huyó Macduff dejando a su familia en Escocia?**
5. **¿Quién ofrece apoyo a Malcolm y a Macduff para derrotar a Macbeth?**
6. **¿Por qué Macbeth quiere evitar pelear con Macduff?**
7. **¿Por qué Macduff es el único que puede vencer a Macbeth?**
8. **¿En qué lugares se desarrollaron las distintas acciones que ocurren en la obra?**
9. **¿Qué tienen en común los finales de cada escena?**
10. **¿Qué factores (tiempo, espacio) determinan que termine un Acto y comience otro?**
11. **¿Cuánto tiempo transcurre aproximadamente desde que inicia la historia hasta que llega a su fin?**

¹⁰² Shakespeare, W. *op. cit.*



Théodore Chassériau
*Macbeth viendo el espectro de Banquo (1854)*¹⁰³

ESTRUCTURA DEL TEXTO DRAMÁTICO

De acuerdo con José Cañas Torregrosa,¹⁰⁴ la estructura del texto dramático puede dividirse en externa e interna; la primera se refiere a la manera en que se distribuyen las partes de la obra en actos y escenas, y la segunda, la estructura interna, tiene que

¹⁰³ *Wikimedia Commons*, <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Banquo.jpg>> (recuperado el 23 de enero de 2014).

¹⁰⁴ José Cañas Torregrosa. *Didáctica de la expresión dramática*. 2a ed. (Barcelona: Octaedro, 1999) pp.126 ss.

ver con la historia y las partes que corresponden a lo que estudiamos en el cuento como sus secuencias básicas: el planteamiento, el nudo y el desenlace.

Estructura externa

Así como las novelas se dividen en capítulos, los textos dramáticos se dividen en actos, los actos en escenas y éstas, a su vez, pueden dividirse en cuadros. Dichas divisiones se establecen tomando en consideración tanto la acción dramática como los cambios de espacio y tiempo.

- **Actos:** cada acto de una obra corresponde a una unidad temporal o narrativa; así, el cambio de un acto a otro queda determinado por la salida de todos los personajes o un cambio espacio-temporal. El número puede variar de una obra a otra, desde uno hasta cinco, pero, en cualquier caso, deben marcar una progresión en la acción dramática.
- **Cuadros:** se refieren a cada unidad espacio-temporal, a diferencia del acto, los cuadros indican un cambio temático, de ambiente, no de acción; así, a cada cuadro le corresponde un decorado específico que representan un tiempo o espacio determinados.
- **Escenas:** en la representación, las escenas ocurren una detrás de otra, sin interrupción, el cambio de una a otra queda determinado cada vez que se altera el número de personajes por la salida o entrada de uno o más de ellos en el escenario.

Estructura interna

Aunque, de acuerdo con varios teóricos del drama, no es posible hablar de una estructura dramática universal,¹⁰⁵ para su estudio sigue siendo válida la *Poética* de Aristóteles, que, a partir de la idea de la unidad de acción, presenta una estructura básica dividida en tres partes: prótasis (planteamiento), epítasis (nudo) y catástrofe (desenlace).¹⁰⁶

¹⁰⁵ Patrice Pavis. *op. cit.*, p. 188.

¹⁰⁶ *Cfr.* José Luis García Barrientos, *op. cit.*, p. 87.

La **prótasis** o **planteamiento** es la que presenta a los enunciatarios los datos que les ayuden a entender la acción: antecedentes de los personajes, contexto, así como las acciones y eventos que dan pie al conflicto.

La **epítasis** o **nudo** es la parte donde se rompe el equilibrio y se crea la tensión conflictiva, puede definirse como “el procedimiento que bloquea los hilos de la intriga”.¹⁰⁷

Finalmente, la **catástrofe** o **desenlace** es el momento en el que la acción llega a su fin; por catástrofe no debe entenderse un acontecimiento desastroso, sino más bien una conclusión lógica a partir de todos los eventos ocurridos en la historia.

Actividad 13.

- a) En los paréntesis, escribe una P si la acción descrita corresponde al Planteamiento, una N si corresponde al Nudo y una D corresponde al Desenlace: (20”)

Macbeth y Banquo regresan a casa después de haber ganado una batalla contra Noruega	(P)
En el camino encuentran a las brujas que les predicen su futuro: Macbeth será barón de Cawdor y rey, mientras que los descendientes de Banquo serán reyes también.	(P)
Macbeth ni Banquo deciden no tomar en serio las profecías por considerarlas imposibles de cumplir.	(P)
Se cumple la primera profecía para Macbeth.	(N)
Malcom es nombrado príncipe.	(N)
Macbeth cuenta a Lady Macbeth lo ocurrido y los dos piensan en el cumplimiento de la segunda profecía.	(N)
El rey Duncan llega a pasar la noche a casa de Macbeth y Lady Macbeth convence a Macbeth de que deben asesinarlo para que se cumpla el vaticinio de las brujas.	(N)
Después de algunas dudas, Macbeth asesina al rey y culpa a sus guardias personales.	(N)
Los hijos de Duncan huyen y Macbeth asciende al trono.	(N)
Para asegurar que el poder permanezca en su familia, Macbeth manda asesinar a Banquo y su hijo.	(N)
El hijo de Banquo logra huir.	(N)
Macbeth ve al fantasma de Banquo y pierde el control frente a todos.	(N)
Se prepara la guerra contra Macbeth.	(N)

¹⁰⁷ Pavis, P. , *op. cit.*, p. 313.

- Macbeth regresa en busca de las brujas para buscar respuestas. Estas le hacen nuevas profecías que él interpreta a su favor. (N)
- Macbeth manda matar a Macduff y, en su ausencia, mata a toda su familia. (N)
- Lady Macbeth empieza a tener pesadillas y habla dormida. No soporta la culpa y se suicida. (N)
- Las profecías se cumplen y Macbeth muere. (D)

EL PERSONAJE COMO SOPORTE DE LA ACCIÓN DRAMÁTICA

La estructura dramática puede describirse como un sistema de acciones en competencia continua, que son ejercidas por los personajes de manera que la acción

es el elemento primordial dramático mediante el cual se sintetiza la historia [...] en el espacio y en el tiempo escénicos, [...] es invariablemente un principio transformador y dinámico que pasa, siempre en *crescendo*, de una situación a otra, produciendo la ilación lógico-temporal de diferentes estados y de diferentes tiempos. Da unidad a una situación de principio con una situación de final.¹⁰⁸

El personaje dramático es un agente, un sujeto de acciones, que pueden ser físicas, a través de actos; o mentales, de palabras, de tal manera que podemos considerar el discurso como una forma de acción.¹⁰⁹ Esta actuación de los personajes define su función argumental, es decir, el “para qué” se encuentra en la obra.

Actividad 14.

Completa el siguiente cuadro: (15’)

Personaje	Objetivo	Obstáculos/Oponentes	Ayudantes
Macbeth			
Banquo			
Macduff			

¹⁰⁸ Virgilio Ariel Rivera. “El texto dramático” en *La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros*. (México: Escenología, 2004) p. 44.

¹⁰⁹ Cfr. García Barrientos, J. L., *op. cit.*, p.182.

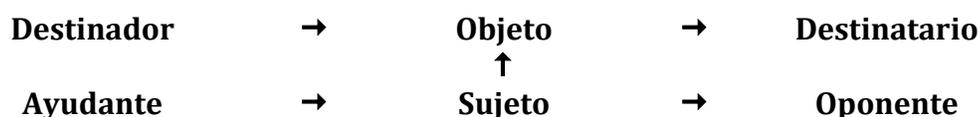
La función de cada personaje define su relación con los demás, con lo que se establecen ciertas jerarquías y categorías; sin embargo, antes de mencionarlas, cabe tomar en cuenta que a veces:

- a. una esfera de acción corresponde exactamente a un personaje.
- b. un mismo personaje puede abarcar varias esferas de acción y, por lo tanto, desempeñar varias funciones de manera sucesiva o simultánea.
- c. una misma esfera de acción o función puede ser compartida por varios personajes o alternarse entre ellos.¹¹⁰

Existen funciones argumentales universales de los personajes que son comunes a todas las obras dramáticas y encuentran un paralelo en las siete esferas de acción mencionadas por Propp en su *Morfología del cuento*, pero que fueron adaptadas posteriormente por otros autores al texto dramático:

Propp	Étienne Souriau ¹¹¹	Greimas/ Ubersfeld
HÉROE	LEÓN	SUJETO*
OBJETO	SOL	OBJETO*
ANTAGONISTA	MARTE	OPONENTE*
DONANTE	BALANZA	
AYUDANTE	LUNA	AYUDANTE*
MANDANTE		DESTINADOR*
	TIERRA	DESTINATARIO*

Greimas, en su *modelo actancial*, dividió las 6 funciones (actantes) en tres pares:



¹¹⁰ Cfr. Norma Román Calvo, *op. cit.*, p. 37.

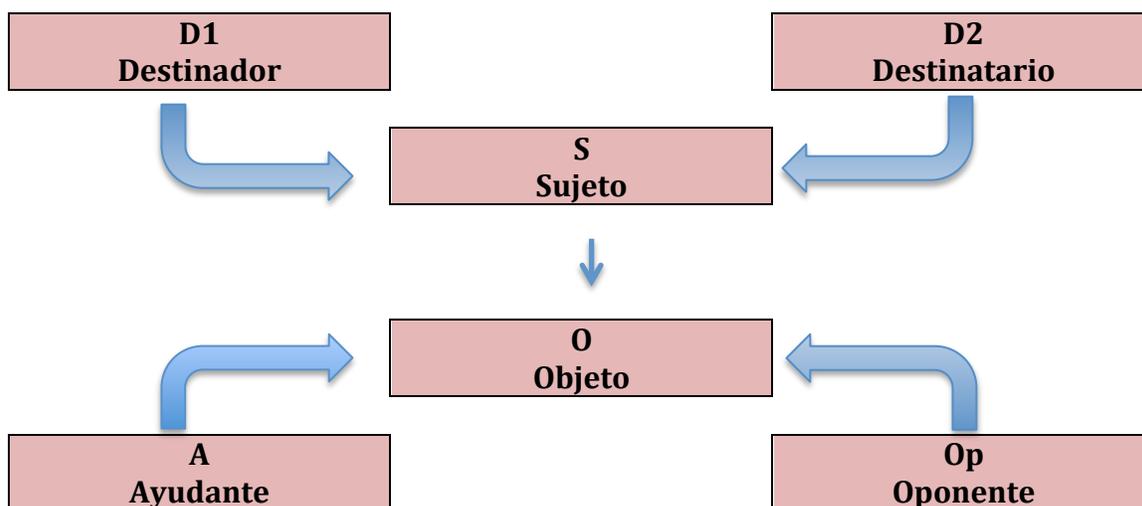
¹¹¹ Cfr. Étienne Souriau. *Le deux cent mille situations dramatiques*, 1950, cit. por Norma Román Calvo, *op. cit.*, p. 38.

En esta categorización, el eje, **destinador** (impulsor de la acción)-**destinatario** (beneficiado por la acción), corresponde al control de los valores y de la ideología, es decir, a partir de él se crean y distribuyen los valores y deseos, el poder y el saber, entre los personajes.

Por otro lado, en el eje **sujeto** (emprendedor de la acción) - **objeto** (meta de la acción) se dibuja la trayectoria y búsqueda del héroe, en la cual aparecen múltiples obstáculos que deben ser superados para obtener lo que se desea. Es el eje del querer.

El eje **ayudante** (del sujeto, del objeto o de ambos) – **oponente** es el que facilita o dificulta la comunicación y no necesariamente está representado por personajes. También puede ser considerado el eje del poder o el saber.

Al adaptar el modelo actancial al teatro, Anne Ubersfeld colocó al **sujeto** entre el **destinador** y el **destinatario** y al **objeto** entre el **ayudante** y el **oponente**, ya que considera que el conflicto ocurre en torno al **objeto**.¹¹²



Así, en este modelo la pareja más importante es la que conforman el **sujeto** y el **objeto**, pues es el deseo por lograr dicho objeto (concreto o abstracto) el que da pie a la historia, por lo que si no existe el deseo no podemos hablar de la existencia de un

¹¹² En *Lire le théâtre*, citado por Norma Román Calvo. *El modelo actancial y su aplicación* (México: UNAM-Pax, 2007) p. 57.

sujeto y éste necesariamente tendrá que ser un ser vivo (individual o colectivo) y estar en escena.

Actividad 15.

a) Responde las siguientes preguntas y, en equipo, realiza una gráfica de actantes, de acuerdo con el modelo de Ubersfeld, no olvides que un actante puede asumir más de una función actancial o estar escénicamente ausente. (30’)

- 1. ¿Qué busca conseguir Macbeth a través de sus acciones? (SUJETO-OBJETO)**
- 2. ¿Quién impulsa a Macbeth a llevar a cabo lo que sea necesario para lograr su deseo? (DESTINADOR)**
- 3. ¿Quién se vería beneficiado si Macbeth obtiene lo que quiere? (DESTINATARIO)**
- 4. ¿Quién o qué facilita a Macbeth el logro de su meta en los distintos actos que realiza para ello? Enlista las principales acciones y sus facilitadores (AYUDANTE)**
- 5. ¿Quién o quiénes obstaculizan que Macbeth logre su deseo? (OPONENTE)**

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

GENERAL

- a) Participación en clase: Preguntas de lectura de comprensión y llenado de cuadros de la situación comunicativa.
- b) Trabajo colaborativo en equipo: actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad; disposición para escuchar a sus compañeros y expresar sus propias ideas.
- c) Realización de todas las actividades y su entrega con una presentación adecuada (limpieza, orden, claridad).
- d) Revisión y corrección de posibles errores.

PARTICULAR

- a) Participación en plenaria para revisión de la lectura. 30%
- b) Identificación de las partes de la estructura interna del texto dramático. 35%
- c) Identificación de actantes y gráfica de acuerdo con el modelo de Ubersfeld.
35%

4

Aprendizajes	Temática
Establece la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones.	El texto dramático: <ul style="list-style-type: none">• Tiempo y espacio.
Objetivo: El alumno ubicará en el tiempo y el espacio el contenido del texto dramático.	

SESIÓN 6

Actividad 16. (25’)

- a) En equipo, elija cada integrante un fragmento distinto de *La tragedia de Macbeth* con extensión de entre una y dos páginas y hagan una lectura en silencio. Una vez que terminen de leer comenten sobre los siguientes puntos:
- 1. ¿Qué tiempo verbal predomina en el texto (presente, pasado o futuro)?**
 - 2. ¿Cuánto tiempo transcurre aproximadamente desde que inicia la historia hasta que llega a su fin?**
 - 3. ¿En dónde ocurre la acción?**
- b) Cada equipo expondrá sus conclusiones.



Johann Heinrich Füssli
*Macbeth consultando la visión de la cabeza de la armadura (1793)*¹¹³

¹¹³ Wahoo Art <<http://es.wahooart.com/@/@/8BWRFA-Henry-Fuseli-%28Johann-Heinrich-F%C3%BCssli%29-Macbeth-Consultando-la-Visi%C3%B3n-de-la-cabeza-armada>> (recuperado el 23 de enero de 2014).

A partir del diálogo y las acciones, se presenta al enunciario una historia cuyo antes y después quedan fuera del tiempo dramático, sólo resulta accesible a través de las palabras de los personajes que ayudan a crear los referentes necesarios para entender la situación y el conflicto, es decir, en palabras de Pavis, que es “evocado gracias a la imaginación combinada del poeta y del espectador [o lector] que escucha e imagina una realidad referencial exterior al escenario”.¹¹⁶

Actividad 17.

En *La tragedia de Macbeth*,¹¹⁷ la historia comprende desde el encuentro de Macbeth y Banquo con las brujas hasta la caída de Macbeth; sin embargo, podemos saber cosas sucedidas antes y después. Respondan en plenaria las siguientes preguntas: (10’)

- a) **¿De dónde vienen Macbeth y Banquo cuando tienen su primer encuentro con las Brujas?**
- b) **¿Qué acciones de Macbeth lo han hecho destacar más que a Banquo?**
- c) **¿Qué hechos hacen que les resulte increíble que las brujas saluden a Macbeth como *thane* de Cawdor y rey?**
- d) **¿Qué papel desempeñará en la política la descendencia de Banquo?**
- e) **¿Cómo supiste la respuesta a estas preguntas?**
- f) **Elabora un cuadro cronológico con los eventos más importantes de la Tragedia de Macbeth, enumerando cada uno de ellos.**
- g) **¿Cómo está contada la historia (orden cronológico o artificial)?**
- h) **Se cuentan todos los pormenores de la historia o hay algunos saltos en el tiempo? ¿cuáles?**

Otro aspecto a tomar en cuenta dentro de la estructura interna del texto dramático es el ritmo, que se refiere aquí a la manera en la que el dramaturgo ordena los diálogos y configura los conflictos para que fluyan en una alternancia de intercambios que pueden ser más o menos rápidos, con lo que se contribuye a establecer la emoción, intensidad o tensión de cada escena. Así, a través de un proceso

¹¹⁶ Patrice Pavis, *op. cit.*, p. 479.

¹¹⁷ William Shakespeare, *op. cit.*

de acción-reacción, el diálogo y las acciones hacen avanzar la historia hasta su desenlace.

Espacio

De acuerdo con Jansen, puede “establecerse [...] un paralelo entre las funciones, básicas, del narrador en la novela y del espacio en el teatro en cuanto ambos constituyen el “punto de acceso” al universo de las respectivas obras”,¹¹⁸ pues la condición que un personaje debe cumplir para tener existencia “dramática”, es decir, figurar en la lista de los *dramatis personae*, es estar en el espacio escénico, independientemente de la jerarquía que tenga o de que hable o no; y, así como los personajes, cualquier otro elemento (acciones, objetos, palabras, sonidos, etc.) del universo ficticio: sólo será dramático si está dentro del espacio.¹¹⁹ En este sentido deben entenderse las unidades aristotélicas de tiempo y de lugar, pues ambos deben estar directamente relacionados con la acción.

García Barrientos distingue tres planos en el espacio teatral: el diegético o argumental, el escénico y el dramático; el primero se refiere al conjunto de lugares que intervienen o aparecen en el argumento en cualquier forma, el segundo, al espacio real donde se lleva a cabo la representación, es decir, el escenario; por último, el espacio dramático a la relación entre el espacio diegético y el escénico, es decir, el cómo llevar a la realidad el espacio que aparece en palabras en el texto, pero de esto hablaremos más adelante.

Actividad 18. (50’)

- a) En equipo, hagan una revisión de *La tragedia de Macbeth*,¹²⁰ y determinen cuáles de los lugares que aparecen en el espacio diegético corresponderían también al espacio dramático, luego llenen el cuadro siguiente.

¹¹⁸ Jansen cit. por José Luis García Barrientos, *op. cit.*, p. 144.

¹¹⁹ *Cfr. Ibidem*, p. 145.

¹²⁰ *Idem*

Espacio Diegético	Espacio Dramático

- b) En plenaria, se revisará dicho cuadro y cada equipo argumentará el por qué de sus respuestas.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

GENERAL

- a) Participación en clase: Preguntas de lectura de comprensión y llenado de cuadros de la situación comunicativa.
- b) Trabajo colaborativo en equipo: actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad; disposición para escuchar a sus compañeros y expresar sus propias ideas.
- c) Realización de todas las actividades y su entrega con una presentación adecuada (limpieza, orden, claridad).
- d) Revisión y corrección de posibles errores.

PARTICULAR

- a) Exposición por equipo de sus conclusiones sobre el tiempo en el texto dramático. 20%
- b) Participación en plenaria sobre el tiempo diegético. 40%
- c) Cuadro sobre espacios diegético y dramático. 40%

3.2

SEGUNDA PARTE:

ANÁLISIS DE LA PUESTA EN ESCENA

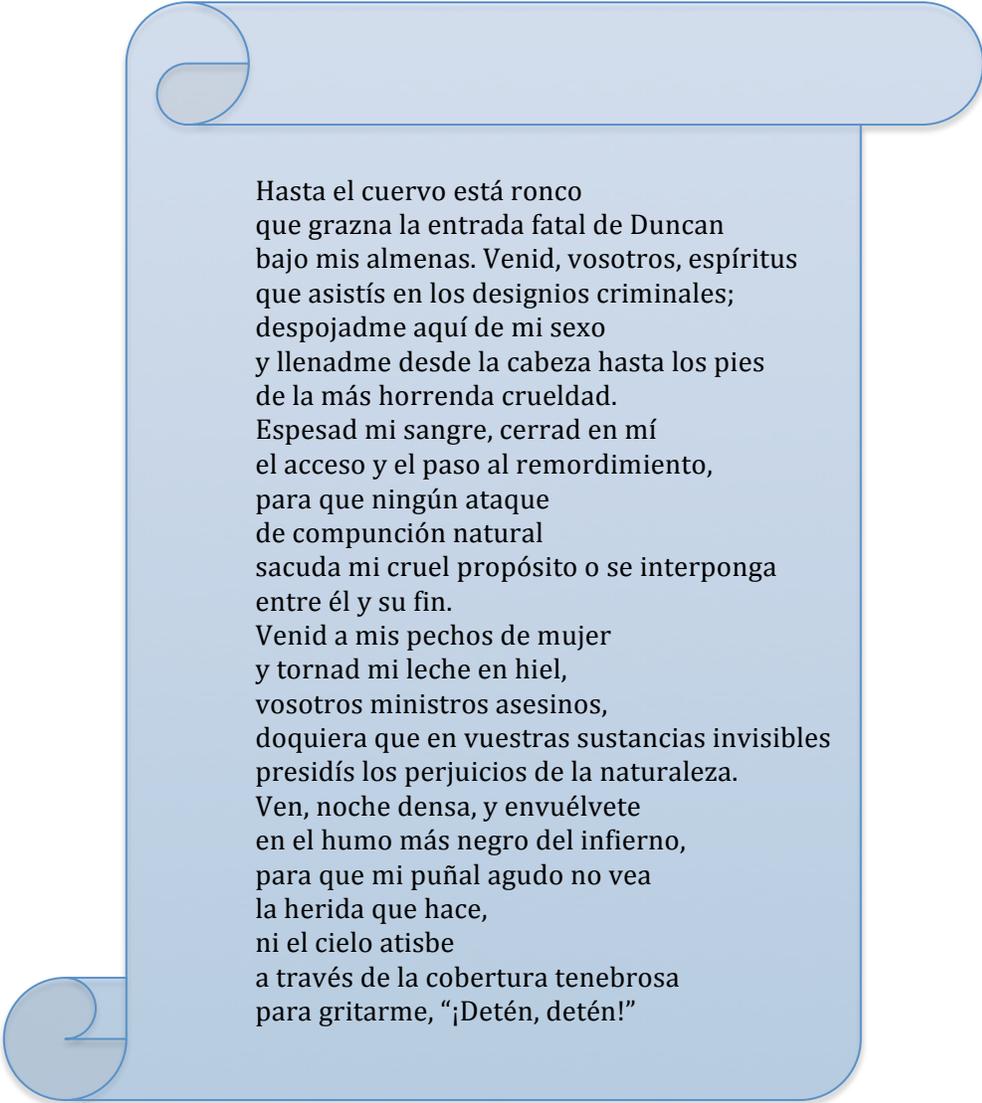
5

Aprendizajes	Temática
<p>Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que ésta es un procedimiento artístico para representar un conflicto.</p>	<p>La puesta en escena:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos del personaje: tono, gesto, movimiento.
<p>Objetivo: El alumno identificará los elementos internos del personaje en la puesta en escena.</p>	

SESIÓN 7

Actividad 19. (25’)

- a) En silencio, haz una relectura del soliloquio de Lady Macbeth¹²¹ (Acto I, Escena V) que aparece a continuación:



Hasta el cuervo está ronco
que grazna la entrada fatal de Duncan
bajo mis almenas. Venid, vosotros, espíritus
que asistís en los designios criminales;
despojadme aquí de mi sexo
y llenadme desde la cabeza hasta los pies
de la más horrenda crueldad.
Espesad mi sangre, cerrad en mí
el acceso y el paso al remordimiento,
para que ningún ataque
de compunción natural
sacuda mi cruel propósito o se interponga
entre él y su fin.
Venid a mis pechos de mujer
y tornad mi leche en hiel,
vosotros ministros asesinos,
doquiera que en vuestras sustancias invisibles
presidís los perjuicios de la naturaleza.
Ven, noche densa, y envuélvete
en el humo más negro del infierno,
para que mi puñal agudo no vea
la herida que hace,
ni el cielo atisbe
a través de la cobertura tenebrosa
para gritarme, “¡Detén, detén!”

- b) Observa en *YouTube* los siguientes videos con el soliloquio de Lady Macbeth ejecutado por diferentes actrices, no importa que el texto esté en inglés en

¹²¹ William Shakespeare, *op. cit.*, p.123.

algunos casos, pon atención a la manera en que lo dicen y lo que te transmiten con su lenguaje corporal y su voz:

- Gema Lozano,¹²² en el hipervínculo <<https://www.youtube.com/watch?v=Q7S6zLmpFMc>> (2:38 min.)
- Kate Fleetwood,¹²³ en el hipervínculo <https://www.youtube.com/watch?v=4x0T_1tLpi4> (1:45 min.)
- Cristina Pérez,¹²⁴ en el hipervínculo <<https://www.youtube.com/watch?v=CtEvaMxUxh4>> (min. 0:00-1:49)
- Judy Dench,¹²⁵ en el hipervínculo <<https://www.youtube.com/watch?v=IglIMDAR1DI>> (1:57 min.)

c) Responde las siguientes preguntas:

1. **¿Todas las actrices interpretan a Lady Macbeth de la misma manera?**
2. **¿Qué diferencias encuentras entre una y otra interpretación? Si es necesario, se proyectarán de nuevo los videos para que tomes notas de lo que te transmitió cada actriz con su interpretación.**

Gema Lozano:

Kate Fleetwood:

Cristina Pérez:

Judy Dench:

3. **¿Cuál de las actuaciones anteriores te ha gustado más?**
4. **¿Por qué?**
5. **¿Cuál de las actuaciones se acerca más a la manera en que te imaginabas a Lady Macbeth al leer el texto?**

¹²² Gema Lozano. *Monólogo Lady Macbeth-Gema Lozano*. 2013. (recuperado el 25 de abril de 2015).

¹²³ Rupert Goold, dir. *Great Performances: Macbeth*. PBS, 2010. (recuperado el 25 de abril de 2015).

¹²⁴ Actuación de la periodista y actriz Cristina Pérez, en la noche de teatro "Enjoy Shakespeare" del British Arts Centre. *ENJOY SHAKESPEARE. Lady Macbeth: CRISTINA PÉREZ* (Escenas). British Art Centre, 2012. (recuperado el 25 de abril de 2015).

¹²⁵ Philip Casson, dir. *A Performance of Macbeth*. Royal Shakespeare Company, Thames Television, 1979 (recuperado el 25 de abril de 2015).



*Johann Heinrich Füssli
Lady Macbeth con los puñales (1812)¹²⁶*

ELEMENTOS INTERNOS DEL PERSONAJE

El arte del comediante, además de la puesta en obra de la palabra, descansa sobre la ritualidad del rostro y el cuerpo, de la postura, de los desplazamientos y de la respiración
David Le Breton, "Antropología del cuerpo en escena"¹²⁷

Una vez que un director tiene en sus manos una obra que le entusiasma, que lo emociona lo suficiente como para darle vida, pasamos a la segunda etapa, en la que tiene que rodearse de un equipo que lo ayude a poner en escena todo aquello que ha venido a su mente mientras leía el texto, para ello, dicho equipo debe ser su cómplice

¹²⁶ Arte Historia <<http://www.artehistoria.com/v2/obras/16588.htm>> (recuperado el 23 de enero de 2014).

¹²⁷ en Müller, Carol, *et al. El training del actor*. Trad. María Dolores Ponce G. (México: UNAM-INBA, 2010) p. 156.

y estar dispuesto a traer a la realidad todas aquellas ideas que el director ha concebido. En primer lugar, están los actores que prestarán su cuerpo y su voz a los personajes, pues son los únicos indispensables para que pueda darse el espectáculo teatral.

Tono

El tono puede definirse como la perspectiva o actitud adoptada con respecto a un personaje, lugar o desarrollo de la obra, a través de emociones que pueden ir desde lo solemne hasta lo crítico, lo irónico o lo humorístico.¹²⁸ Se construye a partir de la combinación de varios elementos, pero el más importante es la actuación, donde el histrión debe entrar en contacto con sentimientos cotidianos como la ira, el deseo, la frustración, etc. y ser capaz de transmitirlos al público cuando está en escena.

...será un actor ideal el que al mismo tiempo posea recursos naturales y una gran inteligencia. En cuanto a los recursos naturales no es necesario hablar mucho de ellos. Sin embargo, con respecto a la inteligencia, podemos decir que cuanto más fina es, tanto menos puede sentirse libre con respecto a su compañera de trabajo, la emoción; y tanto menos dejará libre a esta última, sobre todo si sabe lo importante que es ejercer sobre ella el control más riguroso. La inteligencia, en fin, debiera llevar a sí misma y a las propias emociones a un nivel de racionalidad, tal que no llegue jamás a la ebullición – con la relativa e inquieta exhibición de actividad– y por el contrario, propiciar aquel calor perfecto que sólo ella sabe cómo regular. De esta manera, el actor perfecto es el hombre cuya mente está en grado de imaginar y mostrar los símbolos magistrales de todo lo que contiene su naturaleza: así *Otelo*,¹²⁹ no hará desmanes y no se enfurecerá desorbitando los ojos y apretando los puños para dar la impresión del cielo, sino que pedirá a su mente indagar en las profundidades más recónditas para descubrir qué es lo que se encuentra en ella, para luego llevarla a otra esfera: la esfera de la imaginación, en la cual se pueda dar vida a los símbolos que sin revelar las pasiones desnudas, hablen no obstante, de ellas con claridad.¹³⁰

¹²⁸ Cfr. Katie Lane. "Glosary of Drama/Theater Terms: Tone". *Genius*.<<http://genius.com/2250081>> (recuperado el 31 de marzo de 2015).

¹²⁹ Otelo es el protagonista de la tragedia de William Shakespeare, del mismo nombre. Era un moro, noble capitán del ejército veneciano, que se casó con Desdémona, hija de Brabancio, un viejo y conservador aristócrata, que se oponía a su relación por ser Otelo de raza negra, por lo que tuvieron que casarse a sus espaldas y así evitar que los separaran. Sin embargo, Cuando Otelo partió hacia Chipre, a luchar contra los turcos, Yago, su sirviente, cobarde e innoble, movido por oscuros deseos, empezó a tejer una intriga y a sembrar en el corazón de Otelo la semilla de los celos que finalmente lo llevará a la destrucción.

¹³⁰ Edward Gordon Craig. *El arte del teatro*. Trad. Edgar Ceballos. 2a. ed. (México: Escenología, 1999) p. 69.

Actividad 20.

Para esta clase, el profesor necesitará acceso a Internet, para ingresar a la página de El globo: <<http://www.shakespearesglobe.com/discovery-space/staging-it>>, donde elegirá el enlace referido a Macbeth (40’)

- a. Lee fragmento siguiente del acto 2, escena 1 de *La tragedia de Macbeth*:¹³¹

Macbeth: ¿Es una daga eso que veo ante mí,
con la empuñadura hacia mi mano?
Ven, déjame asirte...
No te tengo, y sin embargo te veo siempre.
¿No eres, visión fatal, sensible al tacto
lo mismo que a la vista?
¿O eres sólo una daga imaginaria,
una creación fingida,
que tiene origen en mi cerebro acalorado?¹³²

- b) A continuación observa las escenas donde el actor pronuncia el fragmento que leíste dándole diferentes entonaciones: incredulidad, miedo, seguridad en sí mismo (no importa que el fragmento esté en inglés, pon atención en la intención que el actor pone al pronunciar el diálogo).
- c) Haz una relectura de toda la escena y responde las siguientes preguntas.
1. **¿En qué contexto se pronuncia este texto?**
 2. **¿Cuál te parece que es el tono más adecuado para pronunciarlo?**
 3. **¿Por qué?**
 4. **En equipo, preparen una lectura en voz alta, con el tono que les parezca más adecuado. (La lectura la hará un representante de cada equipo al final de la clase)**

¹³¹ Shakespeare, W. (1999). *La tragedia de Macbeth*. (p.138) (tr. M. E. González Padilla.) México: UNAM.

¹³² (trad. María Enriqueta Gómez Padilla. Shakespeare. *Macbeth* op. cit.)

*Is this a dagger which I see before me,
the handle toward my hand? Come, let me clutch thee.
I have thee not, and yet I see thee still.
Art thou not, fatal vision, sensible
to feeling as to sight? or art thou but
a dagger of the mind, a false creation,
proceeding from the heat-oppressed brain?*

Gesto

Pavis define el gesto como un movimiento corporal, casi siempre voluntario y controlado por el actor, con el objeto de lograr una significación en su texto, o independientemente de él.¹³³ Es “el elemento intermediario entre interioridad (conciencia) y exterioridad (ser físico)”.¹³⁴

Actividad 21. (10’)

- a) Observa el siguiente fragmento de la puesta en escena *Macbeth*, protagonizada por Cristo Borrachero,¹³⁵ sin sonido.
- b) ¿Qué refleja el rostro del actor?
- c) Por su expresión ¿qué fragmento de la obra te imaginas que esté actuando?
- d) Vuelve a ver el video, esta vez con volumen. ¿El diálogo corresponde a la gestualidad del actor?
- e) ¿Por qué?

Podemos dividir los gestos de acuerdo a su origen:

- **Innatos.** Los que están asociados a una actitud corporal o a un movimiento.
- **Estéticos.** Los que se crean con el fin de hacer arte.
- **Convencionales.** Los que sirven para expresar un mensaje.

O a su tipo:

- **Imitante.** Es el que pretende ser realista o naturalista, aunque, como dice Pavis, es inevitable la estilización y la caracterización.
- **Original/Originario.** El que busca ser una creación específica para determinado personaje, apartada de un discurso racional.¹³⁶

¹³³ Cfr. Patrice Pavis, *op. cit.*, p. 223.

¹³⁴ *Idem.*

¹³⁵ Cristo Borrachero. *Macbeth (Shakespeare)*. 2009 <<https://www.youtube.com/watch?v=SUI-Q2s7GMc>> (recuperado el 15 de junio de 2014).

¹³⁶ Cfr. Patrice Pavis, *op. cit.*, p. 224

Movimiento

El movimiento se refiere a todo lo relacionado con las acciones corporales en el escenario: gesto, postura, actitudes, desplazamientos, etc., una coreografía perfecta en la que interviene cada uno de los músculos del actor para, junto con las palabras, lograr conmover al espectador. Este elemento es fundamental para la puesta en escena y, desde la antigüedad, tanto en Oriente como en Occidente, las diferentes escuelas de teatro se han preocupado por desarrollar en el actor un dominio de su cuerpo a través de diferentes entrenamientos y exploraciones en otras disciplinas como la danza, la gimnasia, la yoga o incluso las artes marciales, todo aquello que le sirva al actor para tener control sobre sí.

Quando hacemos ejercicios de acrobacia, no es por el virtuosismo ni para convertirnos en acróbatas geniales [...] sino por la sensibilidad [...] Es muy fácil, en efecto, ser sensible en la lengua, en el rostro, en los dedos; pero lo que no está dado y debe ser adquirido mediante el ejercicio es la misma sensibilidad en el resto del cuerpo, las piernas, la espalda, el trasero... Sensible quiere decir que el actor esté a cada instante en contacto con todo el cuerpo. Que cuando se lance, sepa dónde se encuentra su cuerpo.¹³⁷

Así pues, aunque los métodos de entrenamiento sean diversos, tienen en común el brindar al actor bases sólidas para su interpretación, como son la flexibilidad en su cuerpo, un estado de alerta y capacidad de adaptación, trabajo de voz, apertura a la creatividad y un trabajo de la interioridad, esta última ha sido llamada de diferentes formas por los principales maestros de la escena: impulsos (Grotowski), reacciones (Barba), emociones (Dullin), sensaciones (Copeau), sensibilidad (Jouvet), pero todos se refieren al final a lograr que el cuerpo se convierta un “vehículo del pensamiento”.¹³⁸

¹³⁷ Brook, P. *Le diable c'est l'ennui*, Arles, Actes Sud-Papiers, 1991, p. 31 cit. por Carol Müller, et al. ,*op. cit.*, p. 23.

¹³⁸ *Ibidem*, p.20.

Actividad 22. (10'')

- a) En el hipervínculo <<https://www.youtube.com/watch?v=gB97nsCNR6Q>>, mira un fragmento de *La historia del tigre*,¹³⁹ y observa con atención la actuación de Bruno Bichir.
- b) Después de ver el video, responde las siguientes preguntas:
- 1. ¿Qué le ocurre al protagonista?**
 - 2. ¿Qué relación tienen sus movimientos con lo que dice?**
 - 3. ¿Cómo contribuyen sus movimientos y gestos a que el público se involucre más con la historia que les cuenta el actor?**
 - 4. ¿Cómo ayuda a que el espectador visualice el espacio representado el ritmo de su movimiento (más rápido o más lento)?**

Además de tener un completo dominio de su cuerpo, el actor se entrena también para lograr una consciencia plena de la presencia del otro, de los objetos con los que debe interactuar y del espacio escénico a través de

la alteración del equilibrio y su recuperación por la consciencia del desplazamiento del centro de gravedad del cuerpo, la precisión del vistazo que permite un cálculo exacto del espacio a manejar, la consciencia del propio peso y del de los compañeros, que permite un control de todos los instantes.¹⁴⁰

Eugenio Barba menciona cinco tipos de ejercicios elementales:¹⁴¹

- a) de voz y respiración, pues, por un lado, para proyectar la voz hay que movilizar músculos como el diafragma, las cuerdas vocales y el perineo; por otro, aunque respirar es una función autónoma, un acto que llevamos a cabo automáticamente, al crecer vamos adquiriendo malos hábitos que hacen que olvidemos cómo hacerlo correctamente, por lo que el actor tiene que reaprender a respirar.

¹³⁹ *La historia del tigre*. Dario Fo. Dir. Alejandro Bichir. Act. Bruno Bichir, 2008. Teatro Casa de la Cultura. <<https://www.youtube.com/watch?v=gB97nsCNR6Q>> (recuperado el 14 de mayo de 2014).

¹⁴⁰ Müller, Carol, *et al. op. cit.*, p.40.

¹⁴¹ Cfr. Barba, Eugenio *Théâtre psycho-dynamique*, de, Opole, 1963, p.32 en Müller, Carol, *et al. op. cit.*, p.61

- b) de ritmo, pues el movimiento debe ir unido a la energía y ésta varía de acuerdo a la emoción que se pretende proyectar: ira, miedo, alegría o tristeza.
- c) plástica del gesto y del movimiento, pues, a través de su trabajo, el actor es capaz de transmitir el texto no sólo con la voz sino con todo su cuerpo.
- d) gimnasia y acrobacia, para lograr un dominio de su cuerpo, como ya lo mencionamos arriba, y
- e) de interpretación, pues el actor debe ser capaz de usar todas las herramientas anteriores para comunicar emociones, para darle vida a un personaje.

*Para ejemplos de estos ejercicios ver Anexo 2: "Bitácora de ejercicios para actuación".

El cuerpo del actor en el escenario

Al interactuar con el escenario y construir su personaje, el actor debe tomar en cuenta los siguientes elementos:

- a) **Niveles espaciales.** Los niveles en el escenario son tres y pueden identificarse tomando como referencia el centro de gravedad del cuerpo:
 - En el nivel bajo hay un desplazamiento hacia abajo del centro de gravedad. Estamos en este nivel cuando tenemos las rodillas flexionadas y, en general, cuando nos apoyamos en puntos que no sean los pies, como cuando estamos acostados o sentados en el escenario. Puede expresar, sometimiento, inferioridad, inseguridad o baja autoestima.
 - En el nivel medio, el centro de gravedad se encuentra en posición normal y se mantiene así incluso si el cuerpo se inclina en diferentes direcciones o si se está en cunclillas. En cuanto al significado, podría considerarse como un nivel neutro.
 - En el nivel alto, el centro de gravedad está sobre su posición normal, como cuando saltamos o caminamos de puntas. Generalmente expresa dominio, superioridad o confianza.

b) **Áreas del escenario.** En el escenario encontramos nueve áreas que se denominan como sigue:

DA Derecha Arriba	CA Centro Arriba	IA Izquierda Arriba
DC Derecha Centro	CC Centro Centro	IC Izquierda Centro
DAb Derecha Abajo	CAb Centro Abajo	IAb Izquierda Abajo

Dicha nomenclatura tiene que ver con la ubicación del actor con respecto al público, de manera que “arriba” corresponde a la parte más lejana al público y recibe este nombre porque, en el siglo XIX, los escenarios teatrales se construían con una inclinación que tenía la parte más alta al fondo y la más baja al frente para que el público pudiera tener una mejor visibilidad.¹⁴²

Para el trabajo del actor, es importante reconocer estas áreas, pues no en todas tiene la misma fuerza: las zonas de arriba son más débiles, por estar más alejadas del público y en ellas debe colocarse el actor cuando son sus otros compañeros de escena los que están llevando a cabo una acción relevante para la trama.

- a) **Posturas del actor en el escenario.** También, con respecto al campo visual del público, podemos hablar de distintas posturas del actor en el escenario: frontal o abierto, si se encuentra totalmente de frente al público o, si es al contrario, espaldas o cerrado; $\frac{3}{4}$ frontal derecha o izquierda y $\frac{3}{4}$ espalda derecha o izquierda.
- b) **Cuerpo.** Asimismo, cuando se habla de abierto o cerrado, puede hacerse con referencia al cuerpo del actor, según se proyecte hacia fuera, es decir, como una extroversión (abierto) o, por el contrario, como una introversión (cerrado).¹⁴³

¹⁴² Cfr. Eduardo Villegas Guevara, Eduardo. *Caras y gestos: Teatro para adolescentes*. (México: Lectorum, 2001). p. 131, ss.

¹⁴³ Cfr. Gina Patricia Agudelo Olarte. *Juegos teatrales*. (Colombia: Magisterio, 2006) p. 51.

Actividad 23. (30’)

- a) Divídanse en 9 equipos y numérense.
- b) El salón se dividirá en 9 partes correspondientes a las áreas del escenario, el profesor dirán el número de equipo y el área en la que debe colocarse y los equipos deberán moverse a donde se les indique.
- c) En una segunda etapa, el profesor añadirá niveles espaciales y los equipos deberán colocarse en el área que les toque adoptando una posición de acuerdo al nivel que les haya tocado.
- d) En la última etapa se añadirán las posturas para lo cual se tomará como referencia al profesor.

Actividad 24:

Esta actividad se realizará en casa, de manera que los alumnos puedan ver el video las veces que sea necesario para hacer su análisis, que se entregará por escrito y se comentará en plenaria al inicio de la siguiente sesión.

- a) Mira el fragmento del minuto 34:24 al 41:21 de *Clown Macbeth*¹⁴⁴ correspondiente a la escena IV del acto III, en el que el fantasma de Banquo se aparece ante Macbeth en el siguiente hipervínculo:
<<https://www.youtube.com/watch?v=50qFC47sPHM>>
- b) Haz un análisis sobre la manera en la que los actores interactúan con el escenario y cómo utilizan su cuerpo: ¿Qué significados transmiten según el área del escenario en la que se encuentran? ¿Qué emociones expresan a través de sus movimientos corporales?

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

GENERAL

- a) Participación en clase: Preguntas de lectura de comprensión y llenado de cuadros de la situación comunicativa.
- b) Trabajo colaborativo en equipo: actitudes de respeto, tolerancia y

¹⁴⁴ *Clown Macbeth*. Dir. Makoto Inoue. Prague Fringe, Praga, 2015.
<<https://www.youtube.com/watch?v=50qFC47sPHM>> (recuperado el 29 de mayo de 2015).

responsabilidad; disposición para escuchar a sus compañeros y expresar sus propias ideas.

- c) Realización de todas las actividades y su entrega con una presentación adecuada (limpieza, orden, claridad).
- d) Revisión y corrección de posibles errores.

PARTICULAR

- a) Comparación de *Ladys Macbeth*. 20%
- b) Elección del tono para *Macbeth*. 40%
- c) Análisis del movimiento en *Clown Macbeth*. 40%

6

Aprendizajes	Temática
<p>Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que ésta es un procedimiento artístico para representar un conflicto.</p>	<p>La puesta en escena:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos externos: escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería.
<p>Objetivo: El alumno identificará los elementos externos al personaje en la puesta en escena.</p>	

SESIÓN 8

Para las actividades que se llevarán a cabo en esta sesión se requiere que los alumnos tengan acceso a computadoras y a Internet, por lo que se recomienda apartar con anticipación la sala de cómputo.

Actividad 25. (40’)

a) Observa con atención fotografías de diferentes representaciones de *La tragedia de Macbeth*¹⁴⁵ y responde las siguientes preguntas por cada una de las puestas en escena:

- 1. ¿Cuál es el nombre de la puesta en escena?**
- 2. ¿Quién es el director?**
- 3. ¿Cuántos personajes hay y quién los interpreta?**
- 4. Observa el vestuario y el maquillaje de cada personaje, ¿Qué colores predominan?**
- 5. A partir de la manera en que lucen, ¿qué impresión te causan los personajes de Macbeth, Lady Macbeth y las brujas?**

b) Una vez que has analizado las fotografías de todas las puestas en escena, responde:

- 1. ¿Son iguales todos los Macbeths, Ladys Macbeth y brujas?**
- 2. ¿Qué los hace diferentes/similares unos de otros?**
 - 1:
 - 2:
 - 3:
 - 4:
 - 5:
- 3. Observa el espacio en el que están los personajes ¿son todos los espacios iguales?**
- 4. ¿Qué elementos del espacio puedes destacar en cada puesta en escena?**

¹⁴⁵ William Shakespeare. *op. cit.*

1:

2:

3:

4:

5:

5. ¿Qué atmósfera/ambiente te transmite cada espacio?

1:

2:

3:

4:

5:

6. Escucha un fragmento del radioteatro *Macbeth*¹⁴⁶ ¿Qué función tiene la música?

7. ¿De dónde provienen los sonidos que se escuchan (incluyendo la música)?

¹⁴⁶ *Macbeth*, William Shakespeare. Dir. Rodolfo Graciano. Radio Nacional, Argentina, 20 de julio de 1990. <<https://www.youtube.com/watch?v=UOzFbiB2oH4>> (recuperado el 29 de mayo de 2015).



Jeff Hitchcock
Pure evil (2005)

ELEMENTOS EXTERNOS: ESCENOGRAFÍA, ILUMINACIÓN, MÚSICA, MAQUILLAJE, VESTUARIO, UTILERÍA.

...el teatro, por su aspecto físico, y porque requiere expresión en el espacio (en verdad la única expresión real) permite que los medios mágicos del arte y la palabra se ejerzan orgánicamente y por entero, como exorcismos renovados.

Se trata pues de hacer del teatro, en el sentido cabal de la palabra, una función; algo tan localizado y tan preciso como la circulación de la sangre por las arterias, o el desarrollo, caótico en apariencia, de las imágenes del sueño en el cerebro, y esto por un encadenamiento eficaz, por un verdadero esclarecimiento de la atención. [...]

Antonin Artaud, fragmento de *El teatro de la crueldad*.
Primer manifiesto, 1932¹⁴⁷

Como lo mencionamos en la sesión anterior, una vez que un director tiene en sus manos una obra que lo emociona lo suficiente como para ponerla en escena, debe

¹⁴⁷ <<https://es.scribd.com/doc/293741452/Artaud-Antonin-El-Teatro-de-La-Crueldad-Primer-Manifiesto>> (recuperado el 26 de febrero de 2016).

rodearse de un equipo que lo ayude a dar vida a todo aquello que ha venido a su mente mientras leía el texto; sin embargo, aunque cuente con ayuda es preciso que cuente con conocimientos sobre todas las expresiones artísticas, aún sin ser especialista en cada una, pues una de las características del teatro es que echa mano de sus hermanas: la música, la pintura, la danza, etc. para crear un espectáculo, y es el director el que toma decisiones sobre la manera en que estas otras artes se utilizarán para expresar su manera de concebir el texto dramático o una idea –hay obras que no se basan en un texto escrito–, decisiones que no podría tomar acertadamente sin un mínimo de conocimiento de ellas, y viceversa, quienes colaboran con el director también deben conocer aspectos fundamentales de la puesta en escena para lograr una comunicación óptima con el director, que les permita traducir su visión en un espectáculo.

La puesta en escena y el director

La puesta en escena lleva a nosotros, enunciatarios, el mensaje contenido en un texto dramático como lo han “visto” otros enunciatarios previos, convertidos ahora en enunciadores (en primer lugar el director, y luego los actores, los escenógrafos, vestuaristas, etc.), enriqueciendo la obra con nuevos elementos, Rossi Vaquié la define como “el arte de tomar las decisiones estéticas con las cuales se resuelven las opciones sobre las percepciones sensibles y significaciones que producirá, en determinado espacio y tiempo de acción, un espectáculo futuro con o sin texto escrito y con o sin lenguaje hablado”.¹⁴⁸

El elemento artístico es una parte fundamental de la puesta en escena, en el sentido de que se trata de un ordenar los diferentes elementos para crear una obra que provoque un efecto estético en el espectador y no mero entretenimiento, aunque, como en otros ámbitos del arte, el teatro no está exento de obras creadas al vapor, sin tomar en cuenta factores estéticos sino otros ajenos al arte.

Una parte fundamental de la puesta en escena es el director, pues, como ya dijimos, es quien toma las decisiones, y es su concepción de un texto dramático o una

¹⁴⁸ Juan Agustín Rossi Vaquié. *Tratado de la puesta en escena*. (México: Escenología, 2006) p.28.

idea la que llegará hasta nosotros, lo que puede convertirlo en una especie de coautor del mismo, como decía un dramaturgo chileno, Juan Radrigán, en una entrevista que concedió a *El Mercurio Electrónico*, “Los directores están acostumbrados a cortar, a cambiar [...]”.¹⁴⁹

El director sabe que todos los elementos que aparecen en escena cobran una significación y por eso cuida cada detalle, aunque también es cierto que el público, de manera consciente o inconsciente, puede interpretar algo distinto a lo que él haya pensado en principio sobre algún o algunos elementos, pero es su trabajo “tratar de controlar qué significaciones contendrá el espectáculo que concibe y cuáles serán sus significados para los espectadores”.¹⁵⁰

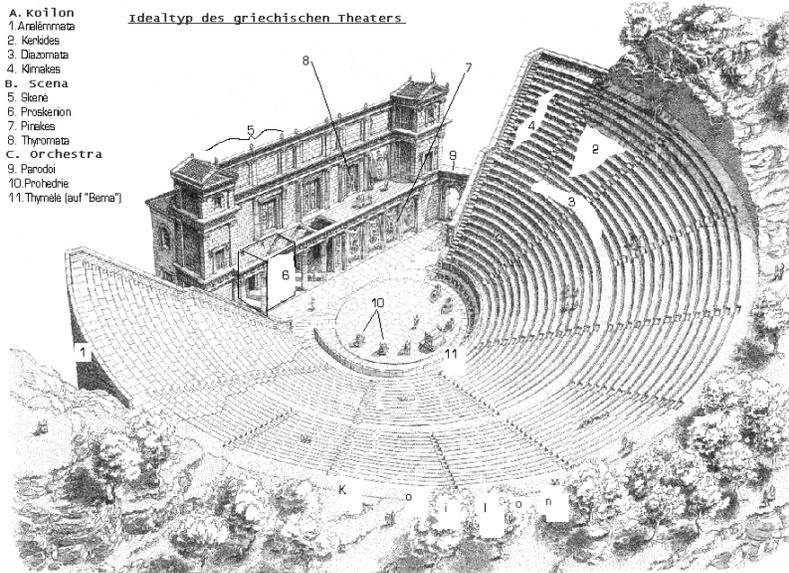
Espacio escénico

Un primer elemento a considerar para la puesta en escena es el espacio escénico, ya que éste debe elegirse tomando en cuenta su funcionalidad para la construcción del mundo en el que se desarrolla la historia: la escenografía. Ésta siempre debe ser adecuada al espacio escénico, pues no es lo mismo preparar escenarios para una puesta en escena que se llevará a cabo en un espacio cerrado que en uno abierto, por ejemplo. Desde los griegos hasta la actualidad, se han utilizado diferentes tipos de espacio escénico, de manera que existen varias opciones entre las que podemos destacar las siguientes:

- a) **El teatro griego.** Estaban contruidos al aire libre y se aprovechaba la pendiente de algún cerro para construir las gradas (*koilón*), que tenían espacios reservados para los sacerdotes y los altos magistrados. Y contaba al frente con un espacio circular denominado *orchestra*, donde el coro cantaba y bailaba, y detrás de ella la *skené*, un espacio elevado, rectangular y alargado con una construcción de madera que servía de camerinos, decorado y bastidores.

¹⁴⁹ Juan Villegas. *Para la interpretación del teatro como construcción visual*, (E. U.: Ediciones de Gestos, 2000) p.144.

¹⁵⁰ Juan Agustín Rossi Vaquié. *op. cit.*, p.32.



Reconstrucción de un teatro griego (Flammingo, 2003)¹⁵¹

b) **El teatro romano.** Retoman la forma del teatro griego, pero se distinguen en que la *cavea*, equivalente a la *orchestra* es un semicírculo, modificación que tenía como fin conformar una sola estructura entre la escena y el graderío. La decoración, por otra parte, era lujosa, en especial en el escenario, y la construcción de las gradas no necesariamente requiere de una colina, pues ya podían construirse en su totalidad de concreto, con una estructura de apoyo.



Teatro Romano en Mérida, España (Inoxllor, 2008)¹⁵²

¹⁵¹Wikimedia Commons <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:GriechTheater2.PNG>> (recuperado el 18 de marzo de 2016).

- c) **El teatro *alla italiana*.** En la base de este nueva arquitectura subyace también una nueva relación entre el público y el espectáculo: hay una división entre el mundo real de los espectadores y el mundo ficticio del escenario, división que se basa en el uso de la perspectiva en la arquitectura. En este tipo de teatro también se desarrolló toda una tecnología de telares, bambalinas, telones y bastidores y se puede sacar provecho de la luz y el sonido, puede decirse que “el teatro de la Europa post-ilustrada tiene en su centro una especie de aparato de relojería del que depende la eficacia de toda la institución teatral”.¹⁵³



Bari Teatro Petruzzelli (2008)¹⁵⁴

Actividad 26. (50’)

a) Investiga lo siguiente:

- 1. ¿Cómo se le llama al tipo de teatro donde Shakespeare presentaba sus obras?**
- 2. ¿Qué características tenía?**

¹⁵² *Wikimedia Commons* <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Merida-Teatro_Romano.jpg?uselang=es> (recuperado el 18 de marzo de 2016).

¹⁵³ Ignasi de Solà-Morales. “La arquitectura teatral. El teatro alla italiana, en la cultura española moderna en *Fundación Juan March*, (Madrid: Ediciones de Gestos, s. a.), p. 7. <<http://digital.march.es/ensayos/fedora/repository/ensayos:183/OBJ>> (recuperado el 12 de febrero de 2016).

¹⁵⁴ *Wikimedia Commons*

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bari_Teatro_Petruzzelli_2008_Interno.jpg> (recuperado el 18 de marzo de 2016).

- b) Lee el texto “Evolución de los espacios teatrales”, de José Luis Pariente F.,¹⁵⁵ y, en equipo
- 1. investiguen sobre tres tipos de espacios escénicos que se usen en la actualidad,**
 - 2. realicen un reporte por escrito sobre sus características,**
 - 3. si han asistido a alguna puesta en escena realizada en alguno de los distintos tipos espacios escénicos descritos, comenten su experiencia.**

SESIÓN 9

Actividad 27.

La actividad se comenzará a realizar en casa y la exposición con la que concluye esta actividad se presentará al inicio de esta sesión. (60’)

- a) Se formarán 7 equipos a los que corresponderá cada uno de los siguientes temas: a) Dirección, b) Escenografía, c) Iluminación, d) Música y efectos sonoros, e) Maquillaje y f) Vestuario.
- b) Los equipos investigarán sobre el trabajo de artistas famosos en cada uno de los ámbitos que le tocó, con base en las preguntas ¿cuál es su labor? ¿por qué trabajos se han destacado?:
 - 1. Director: Juan José Gurrola, Luis de Tavira, Ludwik Margules.**
 - 2. Escenografía: Arturo Nava, Alejandro Luna, Saulo Benavente.**
 - 3. Iluminación: Juan Gómez Cornejo, Robert Edmond Jones, Maneco Quinderé.**
 - 4. Diseñador de sonido: Eduardo Vasco, Francisco Grande, Jordi Collet.**
 - 5. Maquillaje: Circense, Teatro oriental, de Efectos Especiales (Cecil Holland, Jack Pierce, Jack Dawn).**
 - 6. Vestuario: Ricardo de la Lanza, Ricardo Oyarzún.**
- c) Prepararán un *Power Point* para exponer ante el grupo sus conclusiones acerca de la importancia de cada elemento.

¹⁵⁵ José Luis Pariente F. “Evolución de los espacios teatrales”. *Tamaulipas en la cultura* [Revista del Instituto Tamaulipeco de Cultura] 1 (julio, 1988): pp. 18-27. <<http://www.arquba.com/monografias-de-arquitectura/evolucion-de-los-espacios-teatrales/>> (recuperado el 20 de febrero de 2016).

Escenografía y utilería

Comprende todos aquellos elementos que integran el mundo en el que se desarrolla la historia: paisajes, edificios, muebles, objetos, etc. Nos permiten lograr una ambientación y adentrarnos de esta manera en la historia con mayor efectividad; así, podemos transportarnos a distintas épocas o lugares y ser testigos de lo que sucede en ellos.

...lo suyo es la escena, llenarla de vida, hacerla latir. Todo lo que puede salir a escena es suyo: actores, títeres, tenores y sopranos: modelos en la pasarela, payasos, acróbatas, bailarinas, desde luego, pero también paredes, casas, ventanas, paisajes, sillas, camas, torres con relojes, armaduras, jirafas disecadas: alguna vez, una locomotora, varias el mar, el mar inmenso con barcos de vela y de vapor, y el cielo, el cielo entero. Porque todo cabe en un escenario. Mundos a escala, pasiones, guerras, volcanes en erupción, suspiros de solterona y aviones, muchos aviones, en tierra y volando.¹⁵⁶

Iluminación

Cuando la puesta en escena se lleva a cabo en interiores, es imprescindible que cuente con una iluminación adecuada, ya que ésta puede influir de manera determinante en la apreciación del espectador.

“En un espectáculo contemporáneo, los matices posibles son casi infinitos. En algunas ocasiones la iluminación constituye el protagonista; en otros, cumple una función secundaria”.¹⁵⁷ Así pues, la iluminación puede sugerir cambios emotivos, de tiempo o, en n grado más complejo, puede ser una pieza clave de la acción.

Luna es un pintor que pinta con luz. Y cómo se explaya hablando de colores, de tonos, de sombras, de contornos. Porque ¿dónde están los colores? No en las cosas, como creemos, sino en la luz. ¿Crees que esa silla es roja? No, si la pones en la sombra, la silla ya no es roja, sino gris oscuro. Pero no, tampoco, porque el gris propiamente no existe, llamamos por comodidad “gris” a algún tono diluido de azul, rojo, amarillo, de colores que sí existen. [...]

¿Has visto cómo se ve un escenario alumbrado tan sólo por el foco pelón de la “luz de trabajo”? Parece inanimado y difunto. Pero cuando

¹⁵⁶ Hugo Iriart. “Prólogo. El ojo más rápido y certero del tablado mexicano” en *Alejandro Luna. Escenografía*, (México: Arte y escena, 2001) p. 11.

¹⁵⁷ Juan Villegas, *op. cit.*, p. 159.

lo hiera esa luz ámbar, esa luz lavanda, tan delicada y matizadora,
cobra vida, fénix de luz...¹⁵⁸

Diseño sonoro

La música por lo general se asocia con determinados momentos históricos o lugares y, además tiene la función de ambientar la acción al enfatizar una situación de suspenso, romanticismo, sorpresa, etc.

Los efectos sonoros incluyen la música y cualquier ruido, incluyendo aquellos producidos por los personajes y que sugieran alguna emoción. Algunos sonidos pueden adquirir en la obra un carácter simbólico y con ello volverse muy importantes para la trama.

Maquillaje

El maquillaje funciona como una máscara teatral y es de hecho una derivación de ella. Por medio de él pueden pintarse los rostros de los actores con colores muy elaborados e imágenes que exageren y distorsionen sus rasgos faciales. El uso del maquillaje en el espectáculo teatral tiene dos propósitos: resaltar y reforzar los rasgos faciales para que no se pierdan bajo los focos o en la distancia, para lo cual se exageran y trabajan muy bien las facciones, o alterar la apariencia de la edad, el tono de la piel, o la forma de la nariz.

Este tipo de maquillaje se basa en el uso de la técnica del claroscuro, es decir, modelando el rostro con tonos claros, que dan volumen, señalan, amplian y resaltan, y con tonos oscuros, que profundizan, esconden y reducen. Así, a través de la combinación de estos elementos, se da forma al personaje que el actor va a representar: un viejo, un personaje histórico, un vagabundo, etc.

Las técnicas de maquillaje incluyen el uso de pelucas, barbas, postizos, de narices etc.

¹⁵⁸ Hugo Iriart, *idem*

Vestuario

El vestuario nos ofrece información sobre el personaje y ayuda a crear el ambiente adecuado para la producción indicando factores de clase social y rasgos de personalidad o características físicas. Pueden lograrse efectos a través de una selección de colores, telas, cortes, texturas, peso o materiales. Un determinado vestuario puede incluso convertirse en la marca de identidad de un personaje como ha sucedido con los arlequines, los payasos o el vagabundo de Charlie Chaplin.

SESIÓN 10

Actividad 26b.

Se iniciará la sesión con la exposición de esta actividad. (40’)

Actividad 27. (40’)

- a) Se proyectará a los alumnos la obra de teatro escolar Macbeth, basada en la Tragedia de Macbeth, de Shakespeare.
- b) En plenaria, los estudiantes comentarán sus percepciones sobre la misma a partir de lo estudiado hasta ahora en clase.

Actividad 27.

Se recomienda, para esta actividad, enviar a los alumnos a alguna puesta en escena de la compañía Carro de Comedias de la UNAM, ya que los textos por lo regular son accesibles y se podrá trabajar con los alumnos la actividad siguiente como se sugiere. (40’)

- a) Se formarán un equipo con algunos de tus compañeros, de manera que queden 6 equipos.
- b) Al azar, el profesor repartirá a cada equipo uno de los siguientes temas correspondientes a los elementos internos y externos del actor en la puesta en escena: a) Escenografía, b) Utilería, c) Iluminación, d) Música y efectos sonoros, e) Maquillaje y f) Vestuario
- c) A partir de todo lo que se ha estudiado sobre cada elemento, los estudiantes prepararán una entrevista con sus dudas.

- d) En equipo, asistirán a una puesta en escena previamente definida por el profesor.
- e) Al finalizar la puesta en escena, los equipos se acercarán a los miembros de la compañía para tratar de resolver sus dudas.
- f) Cada equipo estará encargado de analizar el elemento de la puesta en escena que le ha tocado al azar, para ello, ayúdense respondiendo, primero de manera individual, las siguientes preguntas:
 - 1 ¿Qué diferencias encontraste entre las lecturas que realizaron tú y tus compañeros del texto y la puesta en escena?**
 - 2 ¿Qué importancia tiene el elemento que te tocó analizar para la puesta en escena?**
 - 3 ¿Qué pasaría si eliminaras ese elemento de la puesta en escena?**
 - 4 ¿Por qué?**
- g) Se entregará por escrito el trabajo agregando las conclusiones del equipo sobre los elementos externos de la puesta en escena.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

GENERAL

- a) Participación en clase: Preguntas de lectura de comprensión y llenado de cuadros de la situación comunicativa.
- b) Trabajo colaborativo en equipo: actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad; disposición para escuchar a sus compañeros y expresar sus propias ideas.
- c) Realización de todas las actividades y su entrega con una presentación adecuada (limpieza, orden, claridad).
- d) Revisión y corrección de posibles errores.

PARTICULAR

- a) Reporte sobre las características de los espacios escénicos. 15%
- b) Exposición elementos de la puesta en escena. 20%
- c) Asistencia a la puesta en escena y análisis. 35%
- d) Conclusiones sobre los elementos de la puesta en escena. 30%

7

Aprendizajes	Temática
<p>Redacta un escrito en el que da cuenta de la comprensión del espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos.</p>	<p>Tipos de escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reseña.
<p>Objetivo: El alumno expresará por escrito su valoración de una puesta en escena con base en la apreciación de todos sus elementos constitutivos.</p>	

Actividad 28. (actividad para realizarse en casa)

Tomando como base el análisis que se ha hecho en plenaria de la puesta en escena a la que asistieron, escribirás una reseña crítica tomando en cuenta que ésta es un escrito argumentativo que implica la comprensión del objeto reseñado, en este caso la obra, para hacer una síntesis de su contenido y emitir juicios de valor fundamentados. Para ello, seguirás los siguientes pasos:

- a) Dirigirás tu reseña a tus compañeros del Colegio.
- b) Escribirás una breve introducción de no más de dos párrafos en la que menciones el nombre de la obra y el texto en que se basa, si respeta el texto original o es una adaptación, quién la dirige, qué compañía la actúa, y datos generales de la función (teatro, día, hora).
- c) En el desarrollo escribirás un párrafo por cada uno de los siguientes elementos:
 - Texto: si se respeta el texto original, se logra captar en los diálogos y en la sucesión de las escenas la esencia del texto dramático? ¿cuál es esa esencia?; si se trata de una adaptación, ¿la época, el lenguaje y/o la historia son *ad hoc* a los conflictos representados en el texto original?
 - Elementos internos: ¿los actores transmiten la esencia de su personaje a través de su tono, gestos, movimientos corporales, etc.? ¿por qué?
 - Elementos externos: ¿los elementos externos logran crear la atmósfera necesaria para apoyar el desarrollo de la historia? ¿cuáles resaltan? ¿por qué?
- d) En la conclusión, escribirás tu opinión general sobre la obra y tu recomendación explícita de asistir o no a verla.
- e) Con ayuda del profesor, revisarás tu reseña y corregirás lo necesario hasta entregar tu escrito final.

CONCLUSIONES

Para una cabal comprensión del arte teatral es fundamental tener en cuenta sus dos fases: el texto dramático y la representación, pues esta última es la finalidad del texto dramático y sin ella no se completa el ciclo que conforma este arte. Es por ello que, desde un inicio, debe tenerse esto en mente al preparar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y es así como empieza esta propuesta: con la reescritura de un cuento con la finalidad de representarlo, para que los alumnos, desde ese punto, a partir de la experiencia, comprendan mejor el porqué de la estructura del texto dramático.

Se ha buscado, en la propuesta, rescatar la figura del taller, promoviendo el trabajo en equipo y el intercambio de puntos de vista para construir el conocimiento. La aplicación de las estrategias ha mostrado que se logran mejores resultados al intercambiar impresiones sobre la lectura que en un modelo tradicional donde el alumno hace un análisis en solitario, como lo expresan los mismos estudiantes con quienes se aplicaron las estrategias cuando se le pide su opinión al respecto (anexo 1).

Por otra parte, para estudiar los elementos de la puesta en escena, las estrategias necesariamente deben incluir materiales audiovisuales, pues no es posible hablar de tono, gesto y movimientos sin visualizarlos y llevarlos a cabo, ni tampoco de música, iluminación, vestuario o escenografía sin ver ejemplos de ello, para lo cual es muy útil el material videográfico disponible en la red o incluso el cine, medios con los que nuestros estudiantes están en contacto en su vida diaria y que servirán de puente cognitivo para construir el nuevo conocimiento al hacer una analogía con el teatro; en este sentido, es muy importante que el profesor vea el uso de cine específicamente como eso: un puente cognitivo, no como un sustituto de la representación teatral, pues, aunque en ambos casos hablamos de puesta en escena, las características entre ambas son muy diferentes.

De hecho, al haber múltiples textos teatrales adaptados al cine, especialmente de Shakespeare, autor elegido para trabajar esta propuesta, se recomienda que el estudiante vea los dos tipos de puestas en escena y destacar las características específicas de ambas, pues esto contribuirá al desarrollo de su apreciación estética y

le permitirá ampliar sus gustos por las artes al darse cuenta lo que le puede ofrecer cada una de ellas, en este caso, el teatro y el cine.

En cuanto a la puesta en escena llevada a cabo por ellos mismos, aunque no es contemplada en el programa como parte de los aprendizajes, pues la asignatura se enfoca en la lectura y la apreciación, sí se incluyen algunas actividades relacionadas, pues la experimentación en primera persona les brinda una comprensión más clara de lo que implica este arte y, por otro lado, magnifica los aprendizajes actitudinales. En el contexto del plantel Naucalpan del CCH específicamente, el Concurso de Teatro que se lleva a cabo anualmente brinda la oportunidad a los alumnos de vivir esta experiencia; el hecho de que se lleve a cabo durante el semestre par, ofrece grandes ventajas:

- a) Las asignaturas de TLRIID III y IV por lo general son impartidas por el mismo profesor, por lo que, en el semestre en que se realiza el concurso, él ya ha estudiado con sus estudiantes la parte teórica del espectáculo teatral.
- b) La convocatoria brinda a los jóvenes de llevar sus nuevos conocimientos a la práctica; sin embargo, considero que esto debe permanecer siempre como una opción, pues, en caso contrario, la experiencia podría resultar contraproducente en cuanto a los contenidos actitudinales: en vez de promover el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto y el compañerismo, el sentirse obligados podría generar conflictos, apatía, intolerancia y aislamiento.

En mi experiencia, puedo decir que la práctica refuerza los aprendizajes y la apreciación estética, pues los estudiantes comprenden mejor la naturaleza del arte teatral y, por extensión, de otras artes escénicas, además de los valores ya mencionados y, por otra parte se contribuye a mejorar la autoestima y la seguridad en sí mismos. Sin embargo, esta práctica queda a consideración de cada docente y no es indispensable, a diferencia de la asistencia a una puesta en escena, que sí es imprescindible, pues los aprendizajes de esta unidad IV de TLRIID III, Lectura y apreciación del espectáculo teatral no pueden alcanzarse de otra forma.

Hay que poner énfasis en que es muy importante, para la elección de la puesta en escena, que el profesor se tome el tiempo de revisar la cartelera, hacer una selección previa y asistir a dos o tres obras para, con base en ello, elegir la que le parezca más adecuada para el grupo, tomando en cuenta no sólo criterios estético sino también contextuales, de manera que elija un texto y una obra que le diga algo a sus alumnos. Como ejemplo cito una experiencia durante el fin de semestre del período 2014-1, cuando los hechos de Ayotzinapa estaban recientes, en ese momento la Compañía Nacional de Teatro montó las tres versiones de *Coriolano*: la de William Shakespeare, la de Bertolt Brecht, y *Los plebeyos ensayan la insurrección*, de Günter Grass. La entrada era libre y para asistir sólo era requisito mandar un correo para quedar registrado en la lista de asistentes. Aunque mis alumnos sólo debían asistir a una de las representaciones, quienes fueron a la primera o segunda función inevitablemente quiso ir a la o las siguientes, porque dada la situación que se estaba viviendo en ese momento en el país, sintieron el contenido como algo muy cercano.

Inevitablemente el contexto y la forma de pensar de los estudiantes cambia de un año a otro, incluso de un semestre a otro, es por ello que el profesor, como guía y facilitador, debe actualizarse constantemente y estar al pendiente de la oferta que hay en cartelera, poniendo especial atención en las opciones que nos ofrece la misma UNAM, con su programa Entusiasta Teatro UNAM¹⁵⁹ (Teatros del Centro Cultural Universitario, CUT, Carro de Comedias de la UNAM, Teatro Santa Catarina); el INBA, con su programa Gente de Teatro¹⁶⁰ (en teatros como los del Centro Cultural del Bosque), el CENART, y el programa “jueves de teatro” que aplica en varios escenarios de la ciudad, incluyendo los anteriormente mencionados. Lo importante es que el profesor se asegure de que este acercamiento al espectáculo teatral sea con obras de calidad, que inviten al alumno a seguir asistiendo y conociendo más opciones y no, como lamentablemente sucede muy a menudo, que se decepcione al asistir a una obra mediocre y evite repetir la experiencia por prejuizar con base en una mala función.

¹⁵⁹ <<http://www.teatrounam.com/>>

¹⁶⁰ <<https://conocedfdotcom.wordpress.com/2015/03/06/gente-de-teatro/>>

Cabe decir, en cuanto a la elección de la obra, que las estrategias presentadas en esta tesis, aunque fueron trabajadas con el texto de *Macbeth*, de William Shakespeare, pueden aplicarse sin embargo a cualquier otro texto dramático, pues la principal premisa de esta propuesta es precisamente el hecho de que tanto el material presentado a los alumnos como los puentes cognitivos utilizados (páginas *web*, videos, fragmentos de películas, etc.) estén en constante revisión para que no pierdan su efectividad y permitan el logro de los aprendizajes.

REFERENCIAS

Capítulo 1

Barabtarlo y Zedansky, Anita. *Investigación acción: una didáctica para la formación de profesores*. (México: UNAM-Castellanos editores, 1995).

Bartolucci Incico, Jorge y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. (México: ANUIES, 1983).

CCH. «Plan de estudios». *Colegio de Ciencias y Humanidades*. 2015. <<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>> (recuperado el 25 de marzo de 2015).

—. *Programa actualizado del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II*. (México: UNAM, 2013) <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/LecturayAnalisisTextosLiterarios_I_II.pdf> (recuperado el 10 de abril de 2015).

—. *Programa de Análisis de Textos I-II*. (México: UNAM, 2004). <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_atextos.pdf> (recuperado el 10 de febrero de 2015).

—. *Programa de Griego I-II*. (México: UNAM, 2004). http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_griego.pdf (recuperado el 1 de febrero de 2015).

—. *Programa de Latín I-II*. (México: UNAM, 2004). <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_latin.pdf> (recuperado el 15 de abril de 2015).

—. *Programas de estudio de Griego I-II*. (México: UNAM, 2015) <<http://programasinstitucionales.cch.unam.mx>> (recuperado el 20 de marzo de 2016)

—. *Programas de estudio de Latín I-II*. (México: UNAM, 2015) <<http://programasinstitucionales.cch.unam.mx>> (recuperado el 20 de marzo de 2016).

—. *Programas de estudio. Materia de Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Investigación Documental I-IV*. (México: UNAM, 2015). <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/propuesta2015_TLRIID.pdf> (recuperado el 2 de abril de 2015).

—. *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. (México: UNAM, 2004).

—. “Síntesis de la segunda aproximación a la revisión del plan de estudios”, *Cuadernillo N° 20*, (septiembre, 1993)

Delors, Jacques, et al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO para la educación del siglo XXI*. (Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO, 1996) <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF> (recuperado el 30 de mayo de 2015).

Martínez Ferrer, Beatriz Eugenia. «El Dragón y la Rueda Teatro-Laboratorio: Alternativa de Educación Teatral Antropológica en México». Tesis de licenciatura. UDLAP, 2007. <http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lte/martinez_f_be/portada.html> (recuperado el 14 de diciembre de 2015).

Pansza González, Margarita. “Elaboración de programas”. *Operatividad de la didáctica* v. 1, (México: Gernika, 1986).

Richard, Nelly. “Signos culturales y mediaciones académicas”. Beatriz González Stephan (ed.) *Cultura y Tercer Mundo*, v. 1: Cambios en el saber académico, (Caracas: Nueva sociedad, 1996).

Rifkin, Jeremy. «El futuro que queremos» *Naciones Unidas*. <<http://www.un.org/es/sustainablefuture/rifkin.shtml>> (recuperado el 21 de abril de 2015).

Robertson, Roland. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. (Londres: Sage, 2012).

Rodríguez Roque, Reyna (ed.). *Pulso* [Revista del CCH Naucalpan], n° 28-90 (abril 2013-abril 2015).

Rosales Flores, Fernando (ed.). *La hoja gráfica, órgano informativo del CCH Naucalpan* [Boletín del CCH Naucalpan], n° 1046-1151 (marzo 2009-marzo 2012).

Saxe-Fernández, John. «La globalización; aspectos neoeconómicos y geopolíticos.» *Estudios Latinoamericanos* [Revista de la UNAM] 3, 6 (julio-diciembre 1996): pp. 51-67.

Toriz Proenza, Martha Julia. «El teatro en el Colegio de Ciencias y Humanidades» *Historia del teatro en la UNAM*. Coord Hugo Alberto Figueroa Alcántara y Manuel González Casanova. (México: FFyL-DGAPA-UNAM, 2011).

UACB. *Plan de estudios actualizado*. México: UNAM-CCH, 1995.

UACB. «Propuesta de Plan de estudios de la UACB del CCH.» *Cuadernillo*, n° 46 (junio 1993): 38-62.

Zebadúa, María de Lourdes, y Ernesto García Palacios. *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. (México: CCH-UNAM, 2012).

Capítulo 2

Adell, Jordi. «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información». *EDUTECH* [Revista Electrónica de Tecnología Educativa] 7 (noviembre, 1997) <http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html> (recuperado el 30 de marzo de 2014).

Aguirregabiria, Mikel (Coord.). *Tecnología y educación*. (Madrid: Narcea, 1988).

Aristóteles. «Análíticos primeros». *Tratados de Lógica (Órganon)*, v. 2, Trad. Martín Candel Sanmartín. (Madrid: Gredos, 1995) pp. 225-291.

—. *Poética*. Trad. Valentín García Yebra. (Madrid: Gredos, 1974).

Ausubel, David, et al. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (México: Trillas, 1976).

Bar, Aníbal R. «Abducción. La Inferencia del Descubrimiento.» *Cinta moebio* [Revista de Epistemología de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile] 12 (2001): pp. 169 - 174. https://www.youtube.com/watch?v=J_9gu-baH-M (recuperado el 20 de septiembre de 2015).

Bartolucci Incico, Jorge y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. (México: ANUIES, 1983).

Benveniste, Émile. «El aparato formal de la enunciación». *Problemas de lingüística general*, v. 2 (México: Siglo XXI, 1987): pp. 82-91 <<http://www.fcpolit.unr.edu.ar/lenguajes1/files/2014/06/62377561-Emil-Benveniste-El-aparato-formal-de-la-enunciacion.pdf>> (recuperado el 20 de abril de 2015).

Bunge, Mario. *La investigación científica, su estrategia y su filosofía*. (Barcelona: Ariel, 1969).

Centro Virtual Cervantes. «Retórica.» *Diccionario de términos clave de ELE*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/retorica.htm> (recuperado el 30 de abril de 2015).

Díaz Barriga Arceo, Frida. «Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato». *Perfiles educativos*. [Revista del IISUE-UNAM] XXIV, 97-98 (julio-diciembre, 2002): pp. 6-25. <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13209802.pdf>> (recuperado el 8 de junio de 2013).

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª ed. (México: McGraw Hill, 2007).

Duvignaud, Jean. *Sociología del teatro. Ensayo sobre las sombras colectivas*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1966).

Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto*. (Barcelona: Lumen, 1981).

Mamolar Sánchez, Idoia. «La verdad y la mentira en la antigua Grecia. Discurso y verdad: la persuasión en la comedia antigua.» XIII Jornadas de Antiqua. Centro Cultural Koldo Mitxelena, 28-30 de noviembre de 2006. <http://antiqua.gipuzkoakultura.net/discurso_y_verdad_persuasion_comedia_antigua_teatro_eu.php> (recuperado el 27 de marzo de 2014).

Domingo del Campo, Francisca. “Una propuesta para el comentario de textos dramáticos”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* [Revista de la Universidad Complutense de Madrid] 14 (2002): pp. 108-128. <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0202110108A/19484>> (recuperado el 29 de mayo de 2014).

García Amilburu, María y Bárbara Landeros Cervantes. *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. (Madrid: UNED, 2011).

García Barrientos, José Luis. *Cómo se comenta una obra de teatro*. (México: Paso de gato, 2012).

González Vásquez, Nidia, y Patricia Quesada Villalobos. «La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Plásticas». *Pensamiento Actual* [Revista de la Universidad de Costa Rica] 5, 6 (2005): pp. 83-91. <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/viewFile/6658/6347>> (recuperado el 31 de marzo de 2013).

Gouhier, Henri. *La obra teatral*. (Buenos Aires: EUDEBA, 1962).

Lamarca Lapuente, María Jesús. «Hipertexto.» *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Universidad Complutense de Madrid. 12 de diciembre de 2013. <http://www.hipertexto.info/documentos/hipertexto.htm> (recuperado el 14 de diciembre de 2015).

Marquès Graells, Pere. «Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo». *Educar* [Revista del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona] 25 (1999): pp. 95-111 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82323>> (recuperado el 30 de noviembre de 2015).

Moreno, Antonio José. «Diseño de páginas web educativas en centros educativos.» *Observatorio tecnológico*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2008. <<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/software/software-educativo/610-diseno-de-paginas-web-educativas-en-centros-educativos>> (recuperado el 27 de mayo de 2015).

Otaolaurruchi Madrigal, Roxana. « El teatro como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura». Tesis de maestría. UDLAP, 2003. <http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mlh/otaolaurruchi_m_r/capitulo2.pdf> (recuperado el 15 de abril de 2016).

Quesada Castillo, Rocío. *Cómo planear la enseñanza estratégica*. (México: Limusa, 2008).

Rodríguez Illera, José Luis. *El aprendizaje virtual*. (Rosario: Homo Sapiens, 2004).

Román Calvo, Norma. *El modelo actancial y su aplicación*. (México: UNAM-Pax, 2007).

Sánchez Palencia, Ángel. «Catársis en la *Poética* de Aristóteles». *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* [Revista de la Universidad Complutense de Madrid] 13 (1996): pp. 127-148.

Servicio de Innovación Educativa. *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*.» (Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 2008). <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf> (recuperado el 7 de diciembre de 2014).

Shakespeare, William. *Hamlet*. (Madrid: Planeta, 2008).

Troncoso Araos, Ximena. «Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenida?» *Educação e Pesquisa* [Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo] 40, 4, (octubre-diciembre, 2014): pp. 1015-1028 <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014051453>> (recuperado el 26 de abril de 2015).

UNAM. *Tecnologías en el aula* (2015) <<http://www.enelaula.unam.mx/index.html>> (recuperado el 25 de febrero de 2016).

Vygotsky, Lev Semiónovich. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Cambridge: Harvard University Press, 1978).

Williams, Peter, *et al.* «Modelos de diseño instruccional». (Cataluña: UOC, s. a.) <<http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISEÑO+INSTRUCCIONAL.pdf>> (recuperado el 3 de diciembre de 2015).

Woolfolk, Anita. *Psicología educativa*. Trad. Leticia Esther Pineau Ayala. (México: Pearson Educación, 2006).

Capítulo 3

Agudelo Olarte, Gina Patricia. *Juegos teatrales*. (Colombia: Magisterio, 2006).

Alcántara Mejía, José Ramón. *Textualidad. Textualidad y teatralidad en México*. (México: Universidad Iberoamericana, 2010)

Alonso de Santos, José Luis. "La estructura dramática" en *Las puertas del drama*. [Revista de la Asociación de Autores de Teatro] 10: El texto teatral: estructura y representación (Primavera, 2002): pp. 4-9.

Ariel Rivera, Virgilio. "El texto dramático" en *La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros*, (México: Escenología, 2004).

Artaud, Antonin *El teatro de la crueldad. Primer manifiesto*. (1932) <https://es.scribd.com/doc/293741452/Artaud-Antonin-El-Teatro-de-La-Crueldad-Primer-Manifiesto>

La Balandra, *Video promocional Macbeth. La Balandra Teatro*, 2009, <<https://www.youtube.com/watch?v=hU7zdl978Gs>> (recuperado el 1 de diciembre de 2015).

Bardavio, Georgina, *et al.* "Conceptos principales del maquillaje teatral". *Thuya. Formación profesional*. <<http://www.thuya.com/escuela/thuyablog/766-conceptos-principales-del-maquillaje-teatral>> (recuperado el 20 de marzo de 2016).

Bari Teatro Petruzzelli 2008 Interno. *Wikimedia Commons* <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bari_Teatro_Petruzzelli_2008_Interno.jpg> (recuperado el 18 de marzo de 2016).

Borrachero, Cristo. *Macbeth (Shakespeare)*. 2009 <<https://www.youtube.com/watch?v=SUI-O2s7GMc>> (recuperado el 15 de junio de 2014).

Cañas Torregrosa, José. *Didáctica de la expresión dramática*. 2ª ed. (Barcelona: Octaedro, 1999).

Caron de Beaumarchais, Pierre Augustin *The Marriage of Figaro (or the Follies of a Day)*. Trad. Holcroft, (London: G.G. and J.J. Robinson, 1785) (Ed. Facs.) <http://oll.libertyfund.org/index.php?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=1563&Itemid=27> (recuperado el 20 de diciembre de 2012)

Casson, Philip, dir. *A Performance of Macbeth*. Royal Shakespeare Company, Thames Television, 1979. <<https://www.youtube.com/watch?v=IglIIMDAR1DI>> (recuperado el 25 de abril de 2015).

CCH. *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. (México: UNAM, 2004).

Chassériau, Théodore. *Macbeth y Banquo reuniéndose con las brujas*. Musée d'Orsay, París <http://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/catalogo-de-obras/notice.html?no_cache=1&zsz=5&lnum=1> (recuperado el 23 de enero de 2014).

—. *Macbeth viendo el espectro de Banquo*. *Wikimedia Commons*, <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Banquo.jpg>> (recuperado el 23 de enero de 2014)

Clown Macbeth. Dir. Makoto Inoue. Prague Fringe, Praga, 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=50qFC47sPHM>> (recuperado el 29 de mayo de 2015).

Craig, Edward Gordon. *El arte del teatro*. Trad. Edgar Ceballos. 2a. ed. (México: Escenología, 1999).

Escandell Vidal, María Victoria. *Introducción a la pragmática*. 2ª ed., (Barcelona: Ariel, 2008).

Flammingo. *Reconstrucción de un teatro griego*. *Wikimedia Commons* <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:GriechTheater2.PNG>> (recuperado el 18 de marzo de 2016)

Füssli, Johann Heinrich. *Lady Macbeth con los puñales*. *Arte Historia* <<http://www.artehistoria.com/v2/obras/16588.htm>> (recuperado el 23 de enero de 2014).

—. *Macbeth consultando la visión de la cabeza de la armadura*. *Wahoo Art* <<http://es.wahooart.com/@@/8BWRFA-Henry-Fuseli-%28Johann-Heinrich-F%C3%BCssli%29-Macbeth-Consultando-la-Visi%C3%B3n-de-la-cabeza-armada>> (recuperado el 23 de enero de 2014).

García Barrientos, José Luis. *Análisis de la dramaturgia. Nueve obras y un método*. (Madrid: Fundamentos, 2007).

—. *Cómo se comenta una obra de teatro*. (México: Paso de gato, 2012).

Goold, Rupert, dir. *Great Performances: Macbeth*. PBS, 2010. <https://www.youtube.com/watch?v=4x0T_1tLpi4> (recuperado el 25 de abril de 2015).

Grupo Enigma, *Macbeth, obra ganadora en el Encuentro Nacional de Teatro*, 2008, <<http://www.youtube.com/watch?v=bNkWf1Kbxng>> (recuperado el 22 de agosto de 2013).

Haneke, Michael, dir. *Funny games*. Wega Film, 1997. min. 1:28:10 a 1:37:11 <<https://www.youtube.com/watch?v=nl9hxfAahN4>> (recuperado el 25 de abril de 2015).

Hayman, Ronald. *Cómo leer un texto dramático*. Trad. Susana Ibarra-Puig, (México: UAM, 1998).

La historia del tigre. Dario Fo. Dir. Alejandro Bichir. Act. Bruno Bichir, 2008. Teatro Casa de la Cultura. <<https://www.youtube.com/watch?v=gB97nsCNR6Q>> (recuperado el 14 de mayo de 2014).

Histrión Teatro. *Macbeth de William Shakespeare*. 2008 <<http://www.youtube.com/watch?v=B9kmXvOfhMc>> (recuperado el 25 de enero de 2014).

Inoxllor. *Teatro romano en Mérida, España*. Wikimedia Commons <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Merida-Teatro_Romano.jpg?uselang=es> (recuperado el 18 de marzo de 2016).

Iriart, Hugo. "Prólogo. El ojo más rápido y certero del tablado mexicano" en David Olguín (comp.) *Alejandro Luna. Escenografía*, (México: Arte y escena-CONACULTA-INBA-Festival Internacional Cervantino, 2001).

Juchefskey, Aljen, dir. *Dead Island trailer*. Techland, 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=lZqrG1bdGtg&feature=iv&src_vid=Bwtr-4vz6g&annotation_id=annotation_352844> (recuperado el 25 de abril de 2015).

Kurkuguiniav, María Serguieievna. *Hacia una teoría dramática*. Trad. Armando Partida Tayzan, (México: TOMA, Instituto Veracruzano de la Cultura-, Instituto de Cultura del Estado de Durango, 2010).

Lamb, Charles y Mary Lamb. «Macbeth». *Los cuentos de Shakespeare*. Trad. Andrea Morales. (Barcelona: El aleph, 2006) pp.15-35.

Lane, Katie. "Glosary of Drama/Theater Terms: Tone". *Genius*. <<http://genius.com/2250081>> (recuperado el 31 de marzo de 2015).

Lozano, Gema. Monólogo Lady Macbeth-Gema Lozano. YouTube, 2013. <<https://www.youtube.com/watch?v=Q7S6zLmpFMc>> (recuperado el 24 de abril de 2015).

Macbeth, William Shakespeare. Dir. Rodolfo Graciano. Radio Nacional, Argentina, 20 de julio de 1990. <<https://www.youtube.com/watch?v=UOzFbiB2oH4>> (recuperado el 29 de mayo de 2015).

Marsh, James, dir. *The Theory of Everything*. Working Title Films, 2014. min. 1:55:41 a 1:56:45 <<https://vimeo.com/119675489>> (recuperado el 25 de abril de 2015).

Motos, Tomas y Aranda, Leopoldo G. (2014). *Práctica de la expresión corporal*. (Madrid: Ñaque, 2014)

Müller, Carol, et al. *El training del actor*. Trad. María Dolores Ponce G. (México: UNAM-INBA, 2010)

Pariante F., José Luis. "Evolución de los espacios teatrales". *Tamaulipas en la cultura* [Revista del Instituto Tamaulipeco de Cultura] 1 (julio, 1988): pp. 18-27.

<<http://www.arquba.com/monografias-de-arquitectura/evolucion-de-los-espacios-teatrales/>> (recuperado el 20 de febrero de 2016).

Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Trad. Jaume Melendres. 3ª ed. (Barcelona: Paidós, 1998).

Pérez, Cristina. *ENJOY SHAKESPEARE. Lady Macbeth: CRISTINA PÉREZ* (Escenas). British Art Centre, 2012. <<https://www.youtube.com/watch?v=CtEvaMxUxh4>> (recuperado el 25 de abril de 2015).

Román Calvo, Norma. *El modelo actancial y su aplicación*, (México: UNAM-Pax, 2007).

—. *Para leer un texto dramático. Del texto a la puesta en escena*. (México: Pax, 2003).

Rossi Vaquié, Juan Agustín. *Tratado de la puesta en escena*. (México: Escenología, 2006).

Sabido, Miguel. *El tono: andanzas teóricas, aventuras prácticas, el entretenimiento como beneficio social*. (México: UNAM, 2002).

Shakespeare Online. 2000. <<http://www.shakespeare-online.com/playanalysis/horatiochar.html>> (recuperado el 20 de mayo de 2013).

Shakespeare, William. *Hamlet*. Trad. José María Ruano de la Haza. (Otawa: Universidad Canadiense, 2007). (recuperado el 19 de diciembre de 2012).

—. *La tragedia de Macbeth*. Trad. María Enriqueta González Padilla. (México: UNAM, 1999).

Sinclair, Alexia. *Macbeth*. Alexia Sinclair, Sidney <<https://alexiasinclair.com/collections/theatre#macbeth>> (recuperado el 10 de febrero de 2014).

Sociedad Madrileña de Medicina de Familia y Comunitaria. «Tutoriales Plataformas de Vídeo: YouTube y Vimeo.» *Grupo de Nuevas Tecnologías de la SoMaMFyC*. <<https://nuevastecsomamfyc.wordpress.com/tutoriales/tutoriales-plataformas-de-video-youtube-y-vimeo/>> (recuperado el 19 de enero de 2016).

Solà-Morales, Ignasi de. "La arquitectura teatral. El teatro alla italiana, en la cultura española moderna en *Fundación Juan March*, (Madrid: Ediciones de Gestos, s. a.), p. 7. <<http://digital.march.es/ensayos/fedora/repository/ensayos:183/OBJ>> (recuperado el 12 de febrero de 2016).

"Staging it". *Shakespeare's Globe*. <<http://www.shakespearesglobe.com/discovery-space/staging-it>> (recuperado el 25 de febrero de 2015).

Thraves, James dir. *The Scientist* Coldplay. Parlophone, 2002. <<https://www.youtube.com/watch?v=RB-RcX5DS5A>> (recuperado el 25 de abril de 2015).

Ur Teatro. *Macbeth*. 2011. <<http://www.youtube.com/watch?v=ff0ePvaZ35s>> (recuperado el 24 de mayo 2014).

Villegas, Juan. *Para la interpretación del teatro como construcción visual*, (E. U.: Ediciones de Gestos, 2000)

Villegas Guevara, Eduardo. *Caras y gestos: Teatro para adolescentes*. (México: Lectorum, 2001).

Wilson, Danny. *The second summer of love*. Virgin, 1989. <<https://www.youtube.com/watch?v=HJxIblwPKJE>> (recuperado el 25 de abril de 2015).

Zorrilla, José. *Don Juan Tenorio* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2005).

ANEXO 1.

CUENTO DE MACBETH

Anexo 1

Lamb, C., & Lamb, M. (2006). *Los cuentos de Shakespeare*. (A. Morales, tr.) Barcelona, España: El aleph, p. 15-35.

MACBETH

Cuando Duncan el Manso reinaba sobre Escocia, vivía allí un gran señor llamado Macbeth. Este era pariente cercano del rey y gozaba de gran estima en la corte por su valeroso comportamiento en las guerras; recientemente había dado muestras de ello al derrotar a un ejército rebelde apoyado por un número considerable de tropas noruegas.

Los generales escoceses, Macbeth y Banquo, regresaban victoriosos de la gran batalla y atravesaban un páramo desolado cuando se detuvieron ante la extraña aparición de tres figuras de apariencia femenina, pero de rostros barbudos y cuya piel marchita e insólita indumentaria hacían pensar que no eran criaturas de esta tierra. Macbeth fue el primero en dirigirse a ellas cuando éstas, aparentemente molestas, se llevaron su retorcido dedo a los labios en señal de silencio; y la primera de ellas saludó a Macbeth dándole el título de señor de Glamis. No fue poca la alarma del general al verse reconocido por semejantes criaturas, y mucho más cuando la segunda de ellas lo saludó con el título de señor de Cawdor, honor que nunca había pretendido alcanzar, y por fin la tercera le dijo:

—¡Salud, pues llegarás a convertirte en rey!

Este saludo profético lo llenó de estupor, pues sabía que mientras vivieran los hijos del rey no podía aspirar al trono. Luego los extraños seres se volvieron a Banquo y dijeron en forma de acertijo que éste sería *menos que Macbeth, pero más grande; no tan feliz y mucho más feliz*, profetizándole que, aunque nunca llegaría a reinar, sus descendientes serían monarcas de Escocia. Entonces se esfumaron en el aire, desapareciendo, y los generales comprendieron que se trataba de las brujas, también llamadas Parcas.

Mientras meditaban sobre esta aventura, llegaron unos mensajeros del rey con la misión de conferir a Macbeth, en nombre del rey, el título de señor de Cawdor, suceso que tan milagrosamente coincidía con las predicciones de las brujas. Y esto sorprendió a Macbeth, que quedó sumido en el asombro, incapaz de responder a los mensajeros; y en aquel momento en su mente se despertaron sueños de grandeza, imaginando que la predicción de la tercera bruja llegaría a cumplirse de igual modo y que un día reinaría sobre Escocia.

Volviéndose hacia Banquo le dijo:

—¿No esperáis que vuestros hijos sean reyes, cuando lo que las brujas me prometieran se ha hecho realidad?

—Ese deseo —respondió el general— puede incitaros a aspirar al trono, pero es sabido que estas criaturas dicen verdad en cosas menores para impulsarnos a acciones de consecuencias más graves.

Pero las perversas sugerencias de las brujas habían calado muy hondo en la mente de Macbeth y no prestó atención a la advertencia del buen Banquo. Desde aquel momento todos sus pensamientos se concentraron en cómo hacerse con el trono de Escocia.

Macbeth tenía una esposa, a la cual comunicó las extrañas predicciones de las Parcas y la forma en que se habían cumplido en parte. Ella era una mujer mala y ambiciosa, y con tal de alcanzar mayor grandeza no repararía en los medios para conseguirla. Aguijoneó la voluntad dubitativa de Macbeth, que sentía escrúpulos al pensar en hechos de sangre, y no cesó de insistir en que el asesinato del rey era un paso indispensable para que la halagüeña profecía se cumpliera.

Sucedió por entonces que el rey llegó al castillo de Macbeth acompañado por sus dos hijos, Malcom y Donalbain, y un numeroso séquito de señores y sirvientes, con el fin de honrar a Macbeth por su éxito en la guerra.

El castillo de Macbeth estaba situado en un hermoso lugar y el aire era allí muy dulce y vivificante y cuando el rey hizo su entrada quedó impresionado por el palacio y por las atenciones y respeto de su honrada anfitriona, lady Macbeth, que conocía el arte de ocultar la traición bajo sonrisas y que podía aparentar ser una flor inocente cuando era más bien la serpiente que reptaba bajo ella.

Como el rey estaba fatigado por el viaje, se retiró pronto a descansar y, como era costumbre, en su aposento durmieron dos guardias junto a él. Había disfrutado con la recepción más de lo que solía y antes de retirarse había hecho obsequios a sus oficiales más destacados y además había enviado un valioso diamante a lady Macbeth, felicitándola por haber sido la anfitriona más gentil que había tenido.

Ya era medianoche, cuando más de la mitad del mundo parece muerto y los sueños perversos se apoderan de la mente de los durmientes y sólo merodean los lobos y los asesinos. En aquel momento lady Macbeth se despertó para planear el asesinato del rey. Ella no hubiera realizado un acto tan impropio de su sexo, pero temía que la naturaleza de su esposo, demasiado plena de bondad humana, no fuera capaz de ejecutar un crimen. Sabía que él era ambicioso, pero también que tenía escrúpulos, y que no estaba preparado para un crimen de tal envergadura. Ella lo había convencido para que aceptara el crimen, pero dudaba de su decisión y temía que se interpusiera la dulzura natural de su carácter (más humano que el de ella) y que hiciera fracasar su proyecto. Así que cogió con sus propias manos una daga y se dirigió al lecho del rey, habiendo antes cuidado de que sus guardas, ebrios de vino, durmieran a pierna suelta, y descuidaran su obligación. Duncan dormía tranquilo tras las fatigas del viaje, y ella, al observarlo, vio algo en su rostro que le recordó a su propio padre, lo que le hizo perder el valor para darle muerte.

Regresó a discutir con su esposo. La decisión de éste se tambaleaba. Tenía grandes razones para oponerse a esta acción. En primer lugar, él no era sólo un súbdito, sino un pariente cercano del rey. Y su deber, según las leyes de la hospitalidad, consistía en cerrar su puerta a los asesinos y no en alzar el puñal con su propia mano. Y también consideró cuán justo y clemente había sido el rey Duncan, que jamás ultrajaba a sus súbditos y era afectuoso con sus nobles y con él en especial; monarcas como él son

una bendición del cielo y sus súbditos se sienten doblemente obligados a vengar su muerte. Además, y gracias al favor del rey, Macbeth gozaba de la alta estima de todos y no era posible que su honor quedara manchado por un asesinato tan miserable.

Lady Macbeth observó que, en el conflicto de su mente, su esposo se inclinaba hacia el bien, disponiéndose a no seguir adelante. Pero era una mujer a la que no se disuadía fácilmente de una idea perversa y comenzó a verter en sus oídos palabras que infundieran en su espíritu lo que ella pensaba, acumulando razones por las cuales no debía acobardarse ante su empresa, ya que ésta era bien fácil y pronto estaría ejecutada; y le decía que la acción de una sola noche daría al resto de sus noches y sus días el poder de la realeza. Luego mostró su desprecio por su cambio y por su falta de decisión, acusándolo de veleidad y cobardía; y añadió que ella sabía lo que era amamantar y cuán dulce era el cariño por la criatura que mamaba, pero que ella, mientras el bebé le sonreía a los ojos, lo hubiera arrancado de su pecho y le hubiera machacado la cabeza si hubiera jurado hacerlo, como él había prometido cometer el asesinato. Entonces añadió que sería muy fácil culpar a los guardas que dormían la borrachera. Y con el valor de su lengua enmendó su decisión tambaleante y él acumuló suficiente coraje para realizar tan sanguinaria acción.

Así pues, cogiendo la daga en su mano, silenciosamente se deslizó en la oscuridad hacia la habitación donde dormía Duncan; y, mientras avanzaba, le pareció ver otra daga en el aire con la empuñadura en dirección a él y de cuya hoja goteaba sangre; pero al tratar de cogerla no había más que aire, un mero fantasma creado por su mente oprimida y enfebrecida por lo que estaba a punto de hacer.

Dominando el miedo, entró a la habitación del rey, a quien dio muerte de una sola puñalada. Tras cometer el asesinato, uno de los guardias se rió en sueños y el otro exclamó:

—Asesinato.

Esto los despertó a ambos y, después de una corta plegaria, uno de ellos dijo:

—Que Dios nos bendiga.

Y el otro respondió: “Amén”, y volvieron a dormirse.

Macbeth, que se había detenido a oírlos, trató de decir “amén” cuando el guardia dijo “que Dios nos bendiga”, pero aunque lo que más necesitaba era una bendición, la palabra se ahogó en su garganta y no pudo pronunciarla.

Y nuevamente creyó oír una voz que decía: “No duermas más; Macbeth ha asesinado al sueño, el sueño inocente que nutre la vida”. Y gritó la voz, dirigiéndose a todo el castillo: “No durmáis más. Glamis ha asesinado al sueño y Cawdor ya no volverá a dormir. Macbeth ya no volverá a dormir”.

Con tan horribles visiones, Macbeth regresó a donde lo esperaba su esposa, quien comenzaba a creer que había fracasado en su cometido y que su proyecto se había frustrado. Él entró en un estado de enajenación tal, que ella le reprochó su falta de firmeza, ordenándole que lavara la sangre que manchaba sus manos, mientras ella

cogía su daga con la intención de teñir las mejillas de los guardias con sangre, para que pareciera que ellos habían sido los culpables.

Llegó la mañana y con ella la revelación del crimen. Y aunque Macbeth y su esposa demostraron un gran dolor, y las pruebas contra los guardias eran contundentes, todas las sospechas recayeron sobre Macbeth, cuyos motivos para el asesinato tenían mucho más peso que los que se les podría suponer a los sencillos guardias. Los dos hijos de Duncan huyeron. Malcom, el mayor, buscó refugio en la corte inglesa, mientras que el más joven, Donalbain, se dirigió a Irlanda.

Los hijos del rey, dejaron el trono vacante con su huida, y Macbeth, fue coronado rey, cumpliéndose así la predicción de las Parcas.

Aunque habían alcanzado tan alta posición, Macbeth y su esposa no podían olvidar el vaticinio de las brujas que decía que aunque Macbeth sería rey, no lo serían sus hijos, y que el sucesor sería el hijo de Banquo. Recordando esto y que tenían las manos manchadas de sangre por un horrendo crimen sólo para asegurar la posteridad de Banquo en el trono, llegaron a amargarse hasta el punto de planear la muerte tanto de Banquo como de su hijo, para anular así la profecía de las Parcas, que en su propio caso había resultado tan certera.

Con este fin organizaron un gran banquete, al cual invitaron a todos los grandes señores, entre ellos a Banquo, a quien se le hacía objeto de un respeto especial, y a su hijo Fleance. En el camino que debía seguir Banquo para llegar al castillo acechaban los asesinos que, por orden de Macbeth, apuñalaron a Banquo; pero Fleance escapó en medio de la reyerta. De este Fleance desciende una estirpe de monarcas que posteriormente ocuparían el trono de Escocia y que terminaría con Jacobo VI de Escocia y I de Inglaterra, bajo el cual se unieron las coronas de Inglaterra y Escocia.

Durante la cena, la reina desempeñó su papel de anfitriona con tanta gracia y deferencia, que concilió a todos los allí presentes. Y Macbeth conversaba tranquilamente con sus nobles señores y decía que la flor y nata del país se encontraba bajo su techo, exceptuando a su buen amigo Banquo, a quien amonestaría por su negligencia. No bien hubo pronunciado estas palabras cuando se presentó el fantasma de Banquo, a quien había hecho asesinar, y tomó asiento en la silla que Macbeth se disponía a ocupar. Aunque Macbeth era un hombre valeroso y que se hubiera enfrentado al mismo demonio sin temblar, ante esta terrible visión sus mejillas se tornaron lívidas de espanto y, perdiendo el control, se quedó con los ojos fijos en el fantasma. La reina y los nobles, que no veían nada pero notaban que miraba una silla vacía, creyeron que le había dado un ataque de locura, y ella en susurros le reprochó que sufriera una vez más la fantasía que le había hecho ver una daga en el aire cuando se encaminaba a dar muerte a Duncan. Pero Macbeth seguía viendo al fantasma y se dirigió a él con palabras perturbadas, pero tan significativas, que la reina, temiendo que el terrible secreto saliera a la luz, despidió rápidamente a los invitados, explicando que el mal de Macbeth no era más que un desorden que lo aquejaba a menudo.

En efecto, Macbeth sufría a menudo pesadillas similares. La reina y él padecían un sueño perturbado por terribles insomnios y la sangre de Banquo no los alarmaba

menos que la huida de Fleance, a quien ahora veían como padre de un linaje de reyes que arrebataría el trono a sus descendientes. Sumidos en estos desgraciados pensamientos no podían encontrar paz, y Macbeth decidió ir nuevamente en busca de las brujas para conocer de sus labios lo peor.

Las buscó en una cueva del páramo donde ellas sabían de antemano que las visitaría; allí estaban, preparando sus temibles hechizos, con los cuales conjuraban a los espíritus infernales para que les revelaran el porvenir. Los repugnantes ingredientes eran sapos, murciélagos y serpientes, el ojo de una salamandra, la lengua de un perro, la pata de un lagarto y el ala de un búho, una escama de dragón, un diente de lobo, las fauces de un voraz tiburón del mar salado, la momia de una bruja, alguna raíz de cicuta venenosa, que para hacer efecto hay que arrancarla de noche; la bilis de un chivo, el hígado de un judío y esquejes del tejo que arraiga en las sepulturas y el dedo de un niño muerto; todo esto lo hervían en un gran caldero y, cuando estaba bien caliente, lo enfriaban con unas gotas de sangre de babuino, añadiendo la sangre de una marrana que se hubiera comido a su cría, y echaban a las llamas la grasa que se escurre por la horca. Con estos encantamientos hacían que los espíritus infernales dieran respuesta a sus preguntas.

Preguntaron a Macbeth si deseaba que sus dudas fueran resueltas por ellas o por sus señores, los espíritus. Éste, sin acobardarse por la horrible ceremonia que había presenciado, respondió con atrevimiento:

—¿Dónde están? Dejádme verlos.

Entonces llamaron a los espíritus, que eran tres. El primero tenía la apariencia de una cabeza con yelmo y llamó a Macbeth por su nombre, recomendándoles que recelara del señor de Fife. Y Macbeth le agradeció la advertencia, pues envidiaba a Macduff, señor de Fife.

El segundo espíritu se presentó bajo la forma de un niño ensangrentado y llamó a Macbeth por su nombre y le recomendó que no temiera y que se burlara del poder humano, pues ningún hombre nacido de mujer tendría poder para abatirlo, y le aconsejó que fuera sanguinario, atrevido y resuelto.

—Vive entonces, Macduff —exclamó el rey—. ¿Por qué habría de temerte? Sin embargo, me aseguraré por partida doble. No vivirás, y yo podré decirle al miedo, de débil corazón, que miente, y dormiré a pesar del trueno.

Cuando este espíritu se hubo retirado, apareció un tercero que se presentó bajo la forma de un niño coronado que llevaba una rama de árbol en su mano. Llamó a Macbeth por su nombre y lo tranquilizó respecto a las conspiraciones, diciéndole que jamás sería derrotado hasta que el bosque de Birnam llegara hasta la colina de Dunsinane.

—Dulces presagios. Bien —exclamó Macbeth—, ¿quién podría arrancar el bosque y moverlo de sus terrestres raíces? Ya veo que viviré el tiempo que corresponde a la vida de un hombre, sin ser eliminado por una muerte violenta. Pero mi corazón reclama conocer una cosa más. Decíme, si vuestro arte alcanza a tanto, ¿llegará la estirpe de Banquo a reinar sobre este reino?

En aquel momento el caldero se hundió en el sueño y, mientras sonaba la música, ocho sombras que parecían reyes pasaron junto a Macbeth, y la última era la de Banquo, que llevaba un espejo que mostraba los rostros de muchos más. El ensangrentado Banquo sonrió a Macbeth, señalándolos, por lo cual Macbeth supo que aquella era la descendencia de Banquo, que después de él reinaría en Escocia. Y las brujas, al son de una suave música, desaparecieron danzando después de haber demostrado su buena disposición y lealtad hacia Macbeth. Y desde aquel momento los pensamientos de Macbeth fueron terribles y sangrientos.

Lo primero que supo al salir de la cueva de las brujas fue que Macduff, señor de Fife, había huido a Inglaterra a unirse al ejército que estaba reuniendo Malcolm, el hijo mayor del difunto rey, con el propósito de eliminar a Macbeth, aguijoneado por la ira, atacó el castillo de Macduff, dando muerte a espada a la mujer y a los hijos de éste (que el señor había dejado allí) y masacrando a todos los que tuvieran la menor relación con Macduff.

Este y otros actos semejantes le hicieron perder el favor de los nobles, y los que pudieron se apresuraron a partir para unirse a Malcolm y a Macduff, que ya se aproximaban al frente de un poderoso ejército reclutado en Inglaterra. Y el resto deseaba secretamente que sus armas resultaran victoriosas, aunque por temor a Macbeth no tomaran parte activa. Éste reclutaba a sus guerreros lentamente. Todos odiaban al tirano y nadie lo quería ni lo respetaba, sino que desconfiaban de él hasta el punto de que comenzó a sentir celos de Duncan, a quien había asesinado, pues éste reposaba en la paz de la sepultura, después de haber sufrido la mayor traición; pero al menos a él ya no le alcanzaba el veneno, la maledicencia interna ni las tropas extranjeras.

Mientras esto sucedía, la reina, que había sido su única cómplice en la vileza y en cuyo pecho podía encontrar descanso momentáneo de los horribles sueños que cada noche lo atenazaban, murió, al parecer, por obra de su propia mano, pues ya era incapaz de soportar el peso de la culpa y del odio de todos. Entonces él se encontró solo, sin un alma que lo quisiera o se ocupara de él, ni tan siquiera un amigo a quien confiar sus perversos propósitos.

Perdió interés en la vida y deseaba la muerte, pero el avance del ejército de Malcolm despertó en él los restos de su antiguo coraje y se dispuso a morir, según decía, "llevando una armadura". Además, las vanas promesas de las brujas lo habían llenado de infundada confianza, pues recordaba que los espíritus habían dicho que no debía temer a nadie nacido de hombre y mujer y que no sería derrotado hasta que el bosque de Birnam llegara hasta Dunsinane, cosa que le parecía imposible. De modo que se encerró en su castillo, tan inexpugnable que le permitía soportar un sitio, y allí, sombríamente, esperó a que Malcolm se aproximara. Pero sucedió que un día llegó hasta él un mensajero, pálido y temblando de terror y casi incapaz de relatar lo que había visto, pues afirmaba que, estando en su puesto de centinela, había dirigido la vista hacia Birnam y en su opinión ¡el bosque había comenzado a avanzar!

—¡Mentiroso esclavo! —gritó Macbeth—. Si has mentido, serás colgado vivo del árbol más próximo, donde permanecerás hasta morir de hambre; pero si tu historia es cierta, no me importa que con tu mano me hagas correr la misma suerte.

Entonces la resolución de Macbeth comenzó a resquebrajarse, pues dudaba de las predicciones de los espíritus. No tenía nada que temer hasta que el bosque de Birnam llegara hasta Dunsinane, y ahora resultaba que el bosque se movía.

—Pero —dijo—, si lo que profetizó la bruja resulta cierto, me enfrentaré a ello. No hay escapada posible, ni es posible subsistir. El sol comienza a cansarme y quisiera que mi vida se acabase.

Con tan desesperanzadas palabras salió a enfrentarse a los atacantes que ya habían alcanzado el castillo.

No es difícil explicar por qué el vigía vio que el bosque avanzaba. Cuando el ejército atacante atravesaba el bosque de Birnam, Malcolm, que era un consumado general, dio instrucciones a sus soldados para que cada uno cortara una rama y la llevara ante sí, para ocultar el número real de sus huestes. El avance de los combatientes parapetados tras las ramas, visto en la distancia, tenía la apariencia que había asustado al vigía. Y así se hacían realidad las palabras de los espíritus, pero en un sentido diferente al que Macbeth había creído, lo que hizo que buena parte de su confianza desapareciera.

Entonces comenzó una seria escaramuza, en la que Macbeth, aunque débilmente apoyado por quienes se llamaban sus amigos, pero que en realidad odiaban al tirano y estaban de parte de Malcolm y Macduff, luchó con el máximo encarnizamiento y valor, cortando en pedazos a todos los que lo desafiaban hasta que llegó al sitio donde combatía Macduff. Al verlo, recordó que el espíritu le había recomendado evitar a Macduff más que a cualquier otro hombre, y por él se hubiera apartado, pero Macduff, que durante toda la lucha había ido en su busca, le impidió que se alejara y se enfrentaron en fiero combate, mientras éste le reprochaba la muerte de su esposa y de sus hijos. Macbeth, en cuya alma pesaba la muerte de aquella familia, no se hubiera prestado al combate; pero Macduff lo obligó llamándolo tirano, asesino, vasallo del infierno y villano.

Entonces Macbeth recordó las palabras del espíritu que decía que nadie nacido de mujer podía hacerle daño y con sonrisa confiada le dijo a Macduff:

—No sacas nada con empeñarte, Macduff. Con más facilidad podrías hacer que la huella de tu espada se imprimiera en el aire que hacerme vulnerable. Mi vida está bajo un encantamiento que dice que nadie nacido de mujer podrá vencerme.

—Olvida tu encantamiento —dijo Macduff— y permite que el espíritu mentiroso al cual has servido te diga, Macbeth, que Macduff no nació de mujer, como nacen los hombres, sino que fue arrancado del vientre de su madre.

—Maldita sea la lengua que lo dice —dijo Macbeth, que temblaba sintiendo que sus últimos arrestos de confianza lo abandonaban —y que nunca en el futuro un hombre crea las mentirosas patrañas de brujas y espíritus mendaces que nos engañan con palabras de doble sentido y, mientras mantienen literalmente sus promesas, burlan nuestras esperanzas con significados diferentes. No me enfrentaré a ti.

—Vive entonces —dijo Macduff con ironía—. Te exponremos como se exponen los monstruos con un cartel pintado que diga: “HE AQUÍ AL TIRANO”.

—Nunca — dijo Macbeth, a quien la desesperación le había devuelto el coraje —. No viviré para besar el suelo ante los pies del joven Malcolm mientras soy atormentado por las maldiciones del populacho. Aunque el bosque de Birnam haya llegado hasta Dunsinane y tú, que no has nacido de mujer, te enfrentes a mí, lucharé hasta el final.

Con estas frenéticas palabras se lanzó sobre Macduff, quien, tras un violento combate, acabó por derrotarlo, cortándole la cabeza, que ofreció a Malcolm, joven y legítimo rey, quien se hizo cargo del gobierno que las maquinaciones del usurpador le habían arrebatado hacía tanto tiempo y ascendió al trono de Duncan el Manso entre las aclamaciones del pueblo.

ANEXO 2.

BITÁCORA CON EJERCICIOS DE ACTUACIÓN

Bitácora de Ejercicios para Actuación

Joaquín del Río

26 mayo-06 de junio de 2014

Rita Lilia García Cerezo





1

26 de mayo

Círculo de presentación

Trabajo: Desinhibición y Memoria

Proceso:

RONDA 1

1. Los alumnos se ponen en círculo.
2. El primer alumno se presenta diciendo su nombre.
3. El segundo alumno repite el nombre del primero y se presenta también.
4. El tercer alumno dice los nombres de los dos anteriores y se presenta, y así sucesivamente hasta que se hayan presentado todos los alumnos del círculo.

RONDA 2

1. Se repiten los pasos anteriores, pero al nombre se agrega un gusto.
2. Pueden hacerse más rondas agregando otros elementos: cosas que gustan, mascotas favoritas, etc.



26 de mayo

Historia muda

Reglas:

- **Trabajo en equipo**
- **Todos participan**
- **La historia debe tener principio, desarrollo y fin.**

Trabajo: Improvisación, Claridad, Aspectos Paralingüístico y Kinésico-Proxémico
Proceso:

RONDA 1

1. En equipo, los estudiantes tendrán aproximadamente 20 minutos para preparar una historia (incluyendo el ensayo).
2. Deberán presentarla sin emitir ninguna palabra ni sonido alguno.
3. La presentación no debe pasar de un minuto.
4. Al finalizar los demás comentarán los aciertos y debilidades de la presentación.

RONDA 2

1. Se repiten los pasos anteriores, pero esta vez la presentación puede incluir sonidos (no palabras).
2. Pueden hacerse más rondas agregando otros elementos: una palabra en toda la presentación, una palabra por cada personaje, etc., hasta llegar a una improvisación libre.



2

27 de mayo

Reglas:

- **Trabajo individual**
- **Van pasando de manera voluntaria, pero todos deben pasar**
- **Hay que tener cuidado de controlar las emociones, pues con este ejercicio, los muchachos entran en contacto con su emotividad.**

El tendedero

Trabajo: Desinhibición, Emoción, Atención y Respeto.

Proceso:

1. Se ha pedido a los alumnos que lleven objetos significativos (los que quieran).
2. Se pone en el salón un tendedero o una mesa donde, quien esté al frente, irá poniendo los objetos.
3. Uno a uno, el alumno irá explicando qué es el objeto que muestra y por qué resulta significativo para él.
4. Los demás pueden hacer preguntas o no, eso lo deciden todos dependiendo de la dinámica del grupo.



27 de mayo

¿Qué es actuar?

Trabajo: Análisis.

Proceso:

1. Se lee en casa el texto “Actuar o no”, de Héctor Mendoza.
2. En equipo, discutirán sobre qué es la actuación y los conceptos mencionados en el texto (Estímulo real, estímulo ficticio, Actuar, Jugar, Fingir, Imaginación, Fantasía, etc.).
3. Una vez discutidos los conceptos, elaborarán una gráfica (mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc.).
4. El trabajo se expondrá ante el grupo.



3

28 de mayo

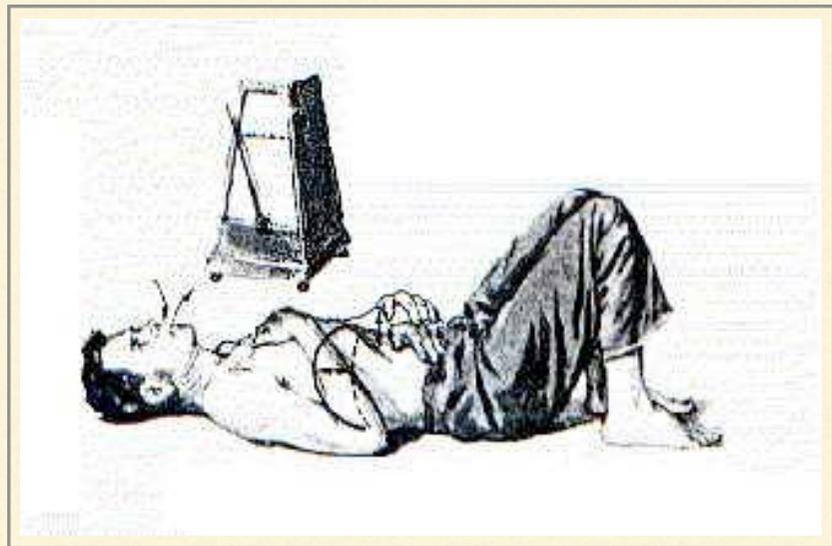
Reglas:

- Trabajo en parejas (Monitor-Monitoreado)
- Por turnos cambiarán de rol.

Respiración

Trabajo: Respiración, Trabajo colaborativo

1. El monitoreado debe recostarse en el suelo y ponerse en posición Tandem. El monitor verifica que la posición sea correcta.



2. Se pone un objeto en el abdomen del monitoreado y éste debe respirar para verificar que en efecto el abdomen se . Luego se hace la respiración por tiempos (llena: 1, 2, 3-detiene-1, 2, 3: suelta) (Unas 3 veces).
3. Se aumenta el tiempo a 5 (llena)-2 (detiene)-5 (suelta) (2 series).
4. 5-2-5, al exhalar se expulsa aire caliente (como empañando un vidrio) (3 series).



28 de mayo

5. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (80%) y sonido (20%) (3 series).
6. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (50%) y sonido (50%) (3 series).
7. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (20%) y sonido (80%) (3 series).
8. 5-2-5, al exhalar se produce sonido (100%) (3 series).
9. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “**m**” (3 series).
10. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “**m**” (mitad) y “**a**” (mitad) (3 series).
11. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “**a**” (3 series).
12. 5-2-5, al exhalar se produce sonido y al mismo tiempo se hacen muecas moviendo todos los músculos de la cara (*MONSTRUOS*) (3 series).



28 de mayo

Toco pero no me dejo tocar

Trabajo: Calentamiento, Deshinibición

1. Todos caminan por todo el espacio.
2. El profesor dice la siguiente frase **“Toco, pero no me dejo tocar..”** agregando diferentes partes del cuerpo.
3. Cada vez que los alumnos escuchan la frase, tocan la parte del cuerpo mencionada a sus compañeros cuidando de no ser tocados.



28 de mayo

Reglas:

- **Respeto**
- **Atención**
- **No caminar en círculos sino por todo el espacio**
- **Cuidar la respiración.**

Códigos

Trabajo: Calentamiento, Deshinibición, Atención

1. Todos caminan por todo el espacio.
2. El profesor establece el primer código (**1 aplauso: Todos quietos**).
3. Al aplaudir el profesor, todos deben detenerse.
4. El profesor establece el segundo código (**2 aplauso: Todos reanudan la marcha**).
5. Al aplaudir el profesor 2 veces, todos vuelven a avanzar.
6. El profesor establece el tercer código (**“Abajo”: Todos se acuestan en el suelo**).
7. El profesor alterna los códigos y todos deben actuar según el significado del código.
8. Se pueden sumar tantos códigos como se quiera.



28 de mayo

Reglas:

- **Respeto**
- **Atención**
- **No caminar en círculos sino por todo el espacio**
- **Cuidar la respiración.**

Postura corporal

Trabajo: Sensibilización, Postura corporal

1. Se divide al grupo en monitores y monitoreados
2. Los monitoreados caminan por todo el espacio.
3. El profesor menciona diferentes partes del cuerpo (dedos de los pies, talones, piernas, espalda, etc.).
4. Al escuchar cada parte del cuerpo que el profesor menciona, los alumnos deben hacerse conscientes de dicha parte (poner su atención en ella).
5. Al final, los monitores comentan cómo fue cambiando la postura de su monitoreado conforme fue haciéndose consciente de su cuerpo.
6. Se intercambian los roles y se vuelve a repetir el ejercicio.



28 de mayo

Reglas:

- **Respeto**
- **Atención**
- **No caminar en círculos sino por todo el espacio**
- **Cuidar la respiración.**

Niveles

Trabajo: Sensibilización, Postura corporal

1. El profesor explica a los alumnos cuáles son los niveles que el cuerpo puede ocupar en el escenario (Alto, Medio y Bajo)



2. Todos caminan por todo el espacio.
3. El profesor menciona los diferentes niveles y los alumnos deben seguirse moviendo en el nivel mencionado.

Posturas del escenario

Trabajo: Sensibilización, Áreas del escenario, Postura corporal



28 de mayo

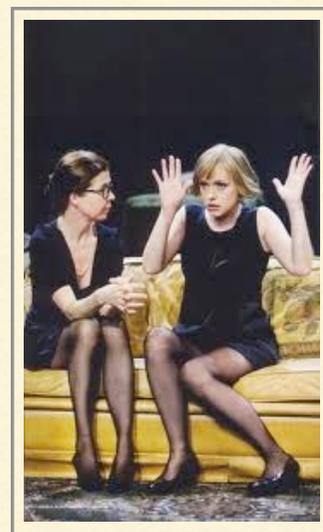
Reglas:

- **Respeto**
- **Atención**
- **No caminar en círculos sino por todo el espacio**
- **Cuidar la respiración.**

1. El profesor explica a los alumnos cuáles son las diferentes posturas que el cuerpo puede adoptar en el escenario (Frontal, Espalda, 3/4 Frontal Izquierda, 3/4 Frontal Derecha, 3/4 Espalda Izquierda, 3/4 Espalda Derecha,)



2. Se explican también las posturas Cerrada y Abierta del cuerpo .



3. Se juega con estas posturas.



28 de mayo

Reglas:

- **Respeto**
- **Atención**
- **No caminar en círculos sino por todo el espacio**
- **Cuidar la respiración.**

Siameses

Trabajo: Sensibilización, Postura corporal, Trabajo Colaborativo

1. Todos caminan por todo el espacio.
2. El profesor pide a los alumnos que elijan una pareja que será su siamés.
3. Los alumnos retoman la marcha.
4. El profesor menciona alguna parte del cuerpo (Cadera, pierna, espalda, cabeza, etc.) que será la que una a los siameses. Los alumnos deberán caminar sin despegarse de dicha parte.
5. El profesor les ordena aumentar o disminuir la velocidad.
6. Se puede incrementar la dificultad haciendo que los siameses estén unidos de dos o más partes del cuerpo.
7. Los siameses, después de caminar un rato realizan otras actividades (viajar en metro, competir en una carrera, etc.).



4

29 de mayo

Respiración

Trabajo: Respiración, Trabajo colaborativo

1. De pie, el alumno verifica su postura (las piernas deben estar ligeramente abiertas, une el talón del pie derecho a la punta de los dedos del pie izquierdo, flexiona ligeramente la rodilla y rota el pie derecho hasta quedar con las piernas abiertas (a la altura de las caderas))



Reglas:

- Trabajo en parejas (Monitor-Monitoreado)
- Por turnos cambiarán de rol.

2. Se respira en tiempos de 5 (aspira)-2 (detiene)-5 (expira).
3. 5-2-5, al exhalar se expulsa aire caliente (como empañando un vidrio) (3 series).



29 de mayo

4. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (80%) y sonido (20%) (3 series).
5. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (50%) y sonido (50%) (3 series).
6. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (20%) y sonido (80%) (3 series).
7. 5-2-5, al exhalar se produce sonido (100%) (3 series).
8. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “**m**” (3 series).
9. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “**m**” (mitad) y “**a**” (mitad) (3 series).
10. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “**a**” (3 series).
11. 5-2-5, al exhalar se produce sonido y al mismo tiempo se hacen muecas moviendo todos los músculos de la cara (*MONSTRUOS*) (3 series).
12. 5-2-5, al exhalar se produce sonido y al mismo tiempo se hacen muecas moviendo todos los músculos de la cara (*MONSTRUOS*), pero esta vez a los monstruos tiene que sucederles algo que afecte la forma en que actúan (le duele la muela, coquetea, se le antoja algo, etc.) (3 series)
13. 5-2-5, al exhalar se contrae la cara (*PASITAS*) (3 veces)
14. 5-2-5, al exhalar se estira la cara (*PAYASOS*) (3 veces)
15. 5-2-5, al exhalar se tiene que inflar un globo (*Apoyo*) (3 veces)
16. 5-2-5 karatekas sencillos (*Apoyo*: un ruido como el de los karatekas al golpear) (2 veces)



29 de mayo

17. 5-2-4 karatekas dobles (**Apoyo**) (2 veces)
18. 5-2-3 karatekas triples (**Apoyo**) (2 veces)
19. 5-2- cerca (se habla pensando en un receptor cercano, en primera fila), LEJOOOOOOSSSSSSS (se grita pensando en un receptor lejano) (**Apoyo**) (2 veces)
20. 5-2-OOOOOOOOOOO (mano en el pecho) (**Resonadores**) (3 veces)
21. 5-2- “Me hice popooooooooo” (poniendo la mano en el pecho) (**Resonadores**) (3 veces)
22. 5-2-AAAAAAAAAAA (mano en la nariz) (**Resonadores**) (3 veces)
23. 5-2- “Tu mamá me amaaaaaaaaa” (poniendo la mano en la nariz) (**Resonadores**) (3 veces)
24. 5-2-IIIIIIIII (mano en la mollera) (**Resonadores**) (3 veces)
25. 5-2- “Me hice pipiiiiiiii” (poniendo la mano en la mollera) (**Resonadores**) (3 veces)
26. 5-2- “Me hice popooooooooo” “Tu mamá me amaaaaaaaaa” “Me hice pipiiiiii”



29 de mayo

Asesinos

Trabajo: Atención,

Proceso:

RONDA 1

1. Se camina por todo el espacio.
2. A la señal del profesor, todos se detiene y cierran los ojos.
3. El profesor toca a 3 alumno y estos serán los asesinos.
4. Todos vuelven a caminar por el espacio. El asesino debe tocar a alguien, en cuanto alguien sea tocado debe caer muerto.
5. Se debe descubrir al/a los asesino(s) antes de que todos mueran. Al descubrirlo se le delata y el asesino queda eliminado.

RONDA 2

1. Se camina por todo el espacio.
2. A la señal del profesor, todos se detiene y cierran los ojos.
3. El profesor toca a 3 alumnos y estos serán los asesinos.
4. Todos vuelven a caminar por el espacio. El asesino debe tocar a alguien, en cuanto alguien sea tocado debe caer muerto.
5. Se debe descubrir al menos a dos asesinos para poder delatarlos y asesinarlos.



29 de mayo

Acechadores

Trabajo: Atención,

Proceso:

RONDA 1

1. Se camina por todo el espacio.
2. Cada quien elige a alguien para acecharlo.
3. Cada uno debe descubrir quién es su acechador.

RONDA 2

1. Se camina por todo el espacio.
2. Cada quien elige a alguien para acecharlo.
3. Se puede advertir a otro quién lo acecha.
4. Cada uno debe descubrir quién es su acechador.

RONDA 3

1. Se camina por todo el espacio.
2. Cada quien elige a alguien para acecharlo con la intención de matarlo.
3. En cuanto se tiene la oportunidad se debe asesinar al acechado con cuchillo.



29 de mayo

4. Una vez muerto nuestro acechado podemos acechar y matar a otro hasta que sólo uno quede vivo.

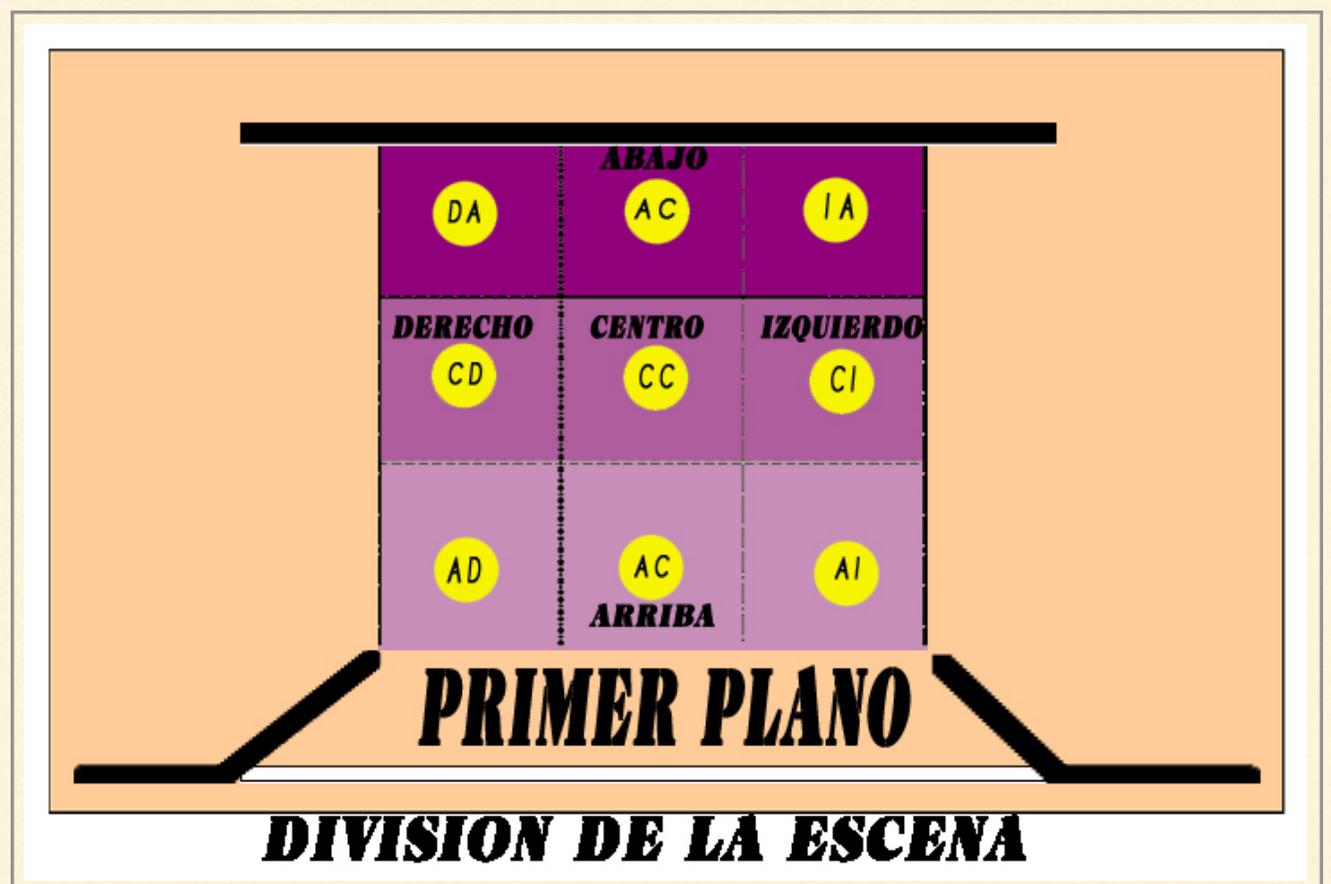


29 de mayo

Áreas del escenario

Trabajo:

Se explica las áreas del escenario italiano: Arriba-Derecho, Arriba-Centro, Arriba-Izquierdo; Centro-Derecho, Centro-Centro; Centro-Izquierdo; Abajo-Derecho, Abajo-Centro, Abajo-Izquierdo.





29 de mayo

Distintos suelos

Trabajo: Atención, Sensibilización, Actitud corporal.

Proceso:

RONDA 1

1. Se camina por todo el espacio.
2. El profesor mencionará diferentes superficies (pasto mojado, arena, alberca, piso mojado, etc.).
3. Los alumnos deben modificar su caminar de acuerdo a estas superficies.

RONDA 2

1. Se camina por todo el espacio.
2. El profesor mencionará diferentes situaciones (lluvia, prisa, muchedumbre, lugar angosto con muchos objetos de vidrio, etc.).
3. Los alumnos deben modificar su caminar de acuerdo a estas situaciones.



5

30 de mayo

Respiración

Trabajo: Respiración, Trabajo colaborativo

1. De pie, el alumno verifica su postura (las piernas deben estar ligeramente abiertas, une el talón del pie derecho a la punta de los dedos del pie izquierdo, flexional ligeramente la rodilla y rota el pie derecho hasta quedar con las piernas abiertas (a la altura de las caderas)
2. Se respira en tiempos de 5 (aspira)-2 (detiene)-5 (expira).
3. 5-2-5, al exhalar se expulsa aire caliente (como empañando un vidrio) (3 series).
4. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (80%) y sonido (20%) (3 series).
5. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (50%) y sonido (50%) (3 series).
6. 5-2-5, al exhalar se hace con una mezcla de aire caliente (20%) y sonido (80%) (3 series).
7. 5-2-5, al exhalar se produce sonido (100%) (3 series).
8. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “m” (3 series).
9. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “m” (mitad) y “a” (mitad) (3 series).
10. 5-2-5, al exhalar se produce el sonido “a” (3 series).



30 de mayo

11. 5-2-5, al exhalar se produce sonido y al mismo tiempo se hacen muecas moviendo todos los músculos de la cara (*MONSTRUOS*) (3 series).
12. 5-2-5, al exhalar se produce sonido y al mismo tiempo se hacen muecas moviendo todos los músculos de la cara (*MONSTRUOS*), pero esta vez a los monstruos tiene que sucederles algo que afecte la forma en que actúan (le duele la muela, coquetea, se le antoja algo, etc.) (3 series)
13. 5-2-5 karatekas sencillos (*Apoyo*: un ruido como el de los karatekas al golpear) (2 veces)
14. 5-2-4 karatekas dobles (*Apoyo*) (2 veces)
15. 5-2-3 karatekas triples (*Apoyo*) (2 veces)



30 de mayo

Articulación

Trabajo: Respiración, Trabajo colaborativo

1. Se respira en tiempos de 5 (aspira)-2 (detiene)-5 (exhala).
2. Se articulan las vocales exagerando el movimiento de la boca:



iiiiiiiiii, eeeeeeeee, aaaaaaaaa, ooooooooo, uuuuuuuuuu

3. 5-2-iiii-eeee-aaaa-oooo-uuuu (cortando las vocales) (2 veces)
4. 5-2-iiiieeeeaaaaoooouuuu (vocales continuas) (2 veces).



30 de mayo

Recomendaciones:

- **Si el alumno tiene problemas de pronunciación, se recomienda pedirle que exagere la pronunciación de cada letra que conforma la palabra.**

Pronunciación

Trabajo: Corregir problemas de pronunciación como el arrastrar las letras.

1. Se respira en tiempos de 5 (aspira)-2 (detiene)-5 (exhala).
2. El profesor mencionará alguna palabra y los alumnos repetirán primero el sonido de cada letra y luego la palabra completa, por ejemplo:
 - 5-2- **MAMÁ** : MMM-AAA-MMM-AAA MAMÁ
 - 5-2- **LENTE** : LLL-EEE-NNN-TTT-EEE LENTE
 - 5-2- **PERRO** : PPP-EEE-RRR-OOO PERRO



30 de mayo

Trabalenguas

Trabajo: Corregir problemas de pronunciación.

1. El profesor dice un trabalenguas.

CHINA CHANGA LA CHIFLADA
A SU CHINO CHANGO CHIFLA,
A SU CHINO CHANGO CHIFLA
CHINA CHANGA LA CHIFLADA.

2. El profesor dice una frase del trabalenguas y los alumnos la repiten, así hasta llegar al final del trabalenguas.

3. El profesor dice 2 frases del trabalenguas y los alumnos la repiten, así hasta llegar al final del trabalenguas.

4. El profesor dice el trabalenguas completo y los alumnos lo repiten.

5. Un alumno es elegido al azar para decir el trabalenguas completo, primero a velocidad normal y luego un poco más rápido.



30 de mayo

Reglas:

- **No se deben plantear situaciones ambiguas.**

Creatividad vocal

Trabajo: Deshinibición, Improvisación, Intención, Emoción.

1. Los alumnos pasan al escenario por parejas.
2. El profesor plantea, en secreto, una situación a la pareja que esté en el escenario.
3. La pareja sólo puede hablar ya sea con números o con un idioma inventado, según lo establezca el profesor.



30 de mayo

Globo

Trabajo: Atención, Sensibilización, Actitud corporal.

Proceso:

RONDA 1

1. Se camina por todo el espacio.
2. Los alumnos jugarán con un globo imaginario.
3. El profesor mencionará diferentes partes del cuerpo con las que se tiene que golpear el globo sin dejar que caiga al suelo.
4. Los alumnos deben modificar su caminar de acuerdo a estas superficies.

RONDA 2

1. Se camina por todo el espacio.
2. Los alumnos jugarán esta vez con un globo real.
3. El profesor mencionará diferentes partes del cuerpo con las que se tiene que golpear el globo sin dejar que caiga al suelo.

RONDA 3

1. Se repite lo anterior, pero esta vez los alumnos pueden golpear su globo y el de sus compañeros.



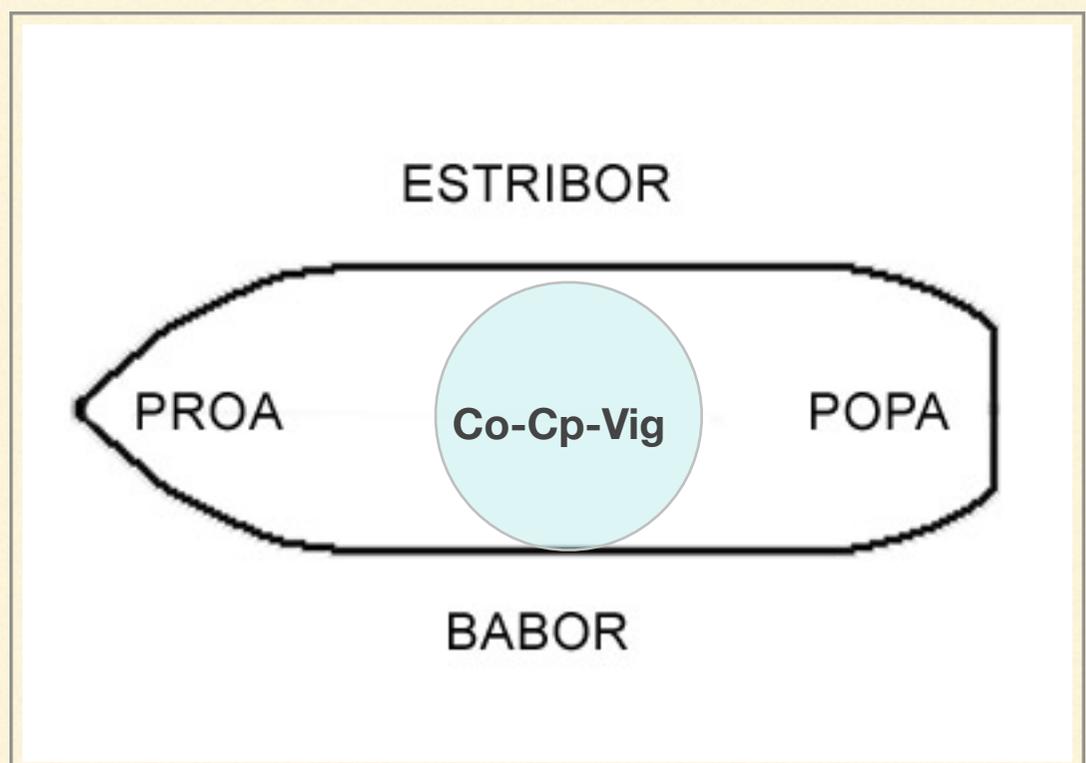
30 de mayo

Barco

Trabajo: Atención, Liderazgo, Actitud corporal.

Proceso:

1. Pasan al escenario por equipos (7 integrantes).
2. Se asigna a cada integrante un lugar en el barco (Proa, Popa, Estribor, Babor y en medio el Capitan, Vigía y Contramaestre)
3. El capitán da órdenes poniendo a su tripulación en diferentes situaciones y ésta debe estar atenta y reaccionar de inmediato.





30 de mayo

Objeto Multiusos

Trabajo: Deshinibición, Sensibilización, Actitud corporal.

Proceso:

1. Se forma un círculo y se pone un objeto en el centro (una silla).
2. Alguien pasa y debe usar el objeto como algo que no es, los demás deben entender claramente de qué se trata sin necesidad de que se diga una sola palabra.
3. El que pasó elige quién será el siguiente.



30 de mayo

Observaciones:

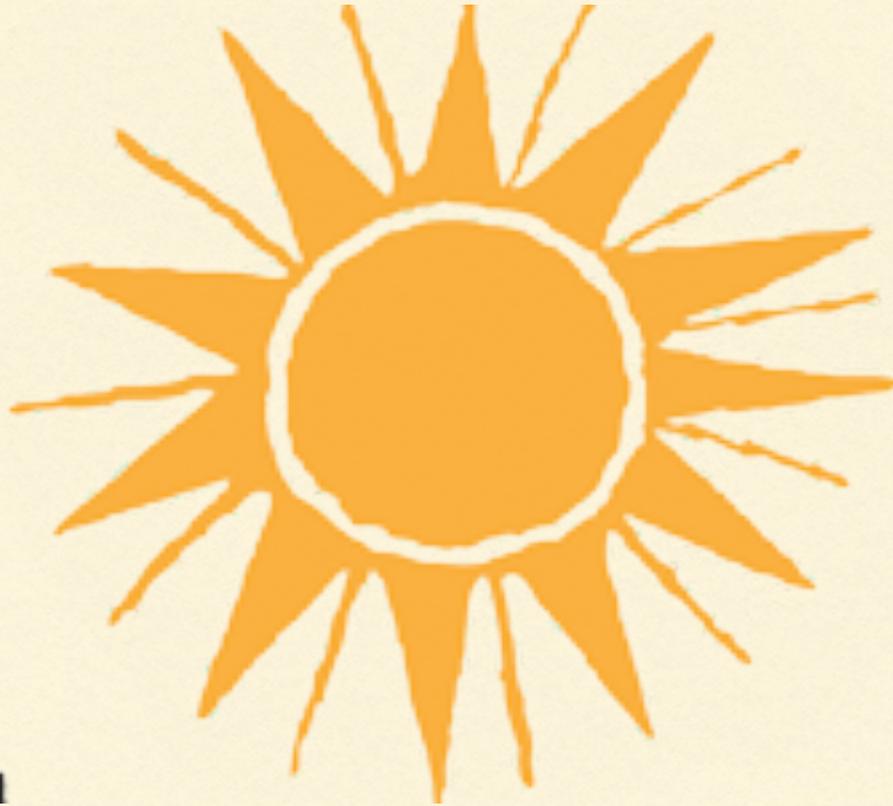
- **Ayuda a crear personajes distintos a nosotros.**

Acentos

Trabajo: Atención, Actitud corporal.

Proceso:

1. Se camina por todo el espacio.
2. El profesor mencionará diferentes partes del cuerpo en las que se tiene que poner el acento al caminar, como si dicha parte nos jalara.
3. Se puede aumentar la dificultad mencionando dos acentos al mismo tiempo.



6

02 de Junio

Observaciones:

- **Esta actividad se realiza a lo largo de varios días, cada etapa implica ensayos y se van incorporando elementos poco a poco y después de revisar los ensayos y hacer recomendaciones.**

Actividades complejas

Trabajo: Atención, Sensibilización, Desinhibición, Actitud corporal.

Proceso:

1. Los alumnos diseñarán una secuencia de actividades complejas por etapas.
2. En la primera etapa, el profesor pide a los estudiantes diseñar una secuencia de actividades complejas en donde se manejen los tres niveles (alto, medio y bajo), puede ser una sola actividad o tres (una por cada nivel).
3. En la segunda etapa, el alumno debe incorporar el manejo de las áreas del escenario.
4. En la tercera etapa, debe incorporar voz, para esto elegirá un texto breve (narrativa o poesía) que nada tenga que ver con la actividad. El texto debe repetirse durante toda la actividad.
5. Se hace una presentación de las secuencias finales ante el grupo y se hacen comentarios sobre los avances que se observan en los compañeros.



7

03 de junio

Rompimiento Brechtiano

Trabajo: Exploración de nuevos caminos.

Proceso:

1. Después de hacer una lectura sobre el teatro de Brecht, se comentan en clase las características, conceptos y elementos utilizados.
2. Los alumnos se dividen en equipos.
3. Cada equipo elige una noticia de impacto social.
4. Se prepara una escena basada en la noticia a la que se tienen que incorporar los diferentes elementos de rompimiento: **narrador***, carteles, proyecciones o música.
5. Se hace una presentación de las escenas ante el grupo y se hacen comentarios sobre los elementos utilizados.



8

04 de Junio

Reglas:

- **No caer en clichés.**

Roles sociales

Trabajo: Exploración de nuevos caminos.

Proceso:

1. Los alumnos se dividen en equipos.
2. Se prepara una escena donde cada integrante representará a un distinto sector de la sociedad.
3. El acercamiento a los personajes debe hacerse a partir del grupo social al que pertenece, destacando las características generales incluidas por ese rol.
4. Se presenta la escena ante el grupo y se comenta.



9

05 de Junio

Criterios de evaluación:

- **Manejo de voz (volumen, pronunciación clara, complejidad de acciones en los ejercicios, emociones, uso de niveles, posturas, áreas del escenario).**
- **Actitud respetuosa, atenta, autocrítica, compromiso.**

HOJA DE RUTA

1er SEMESTRE

- En la primera semana, ejercicios de presentación y tendadero, para que los alumnos se conozcan, se desinhiban y se genere un ambiente de confianza.
- A partir de la tercera clase y de manera constante, comenzaría con los ejercicios de respiración, voz y articulación-pronunciación, y los elementos se aplicarían, de inicio, en la lectura de textos que son parte del curso.
- A partir de la cuarta clase se incorporarían horarios para realizar ejercicios de calentamiento en algún lugar adecuado (patio, teatro cuando sea posible, etc.) (esto serviría para establecer un primer filtro porque, al ser una actividad extra, implica un verdadero compromiso)
- Poco a poco empezarán a incorporarse ejercicios de representación e improvisación.
- Hacia el final de semestre y tomando en cuenta los avances y la inclinación de los muchachos se conforma un primer elenco para la obra.
- Se inicia el análisis de la obra y se reparten los personajes después de un pequeño ejercicio de improvisación con el texto.

2o SEMESTRE

- Se acuerda un horario de ensayos.

05 de junio

Nota:

- **En caso de que los alumnos decidan no participar en el concurso, se seguirá con la dinámica del semestre anterior, hasta la presentación de por lo menos una escena, ya que el tema de teatro es parte del programa.**
- Continúan los ejercicios de respiración, voz y pronunciación.
- Comienzan los ensayos para montar las escenas del texto, para ello, al principio se abrirá un espacio para que los alumnos de manera voluntaria presenten propuestas para las diversas escenas o personajes. (aproximadamente 1 mes).
- Ensayo de la obra (2 meses)



10
06 de junio

Presentación de obra

Trabajo: Atención, Sensibilización, Desinhibición, Actitud corporal.

Proceso:

1. Los alumnos prepararán la presentación de la obra “De quedarse”, de Eduardo Ruiz Correa
2. Deberán incorporar a su presentación todos los elementos vistos durante el curso: respiración, volumen, articulación, manejo de áreas del escenario, niveles y posturas corporales; intenciones, emociones, ritmo.
3. Deberá haber varios ensayos con observaciones del profesor.
4. Se hace una presentación final de las escenas ante el grupo y se hacen comentarios sobre los avances que se observan en los compañeros.

ANEXO 3.

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Carrasco Abelar Ricardo

29 / 03

Cuestionario

1- ¿Cambió tu perspectiva de los personajes del texto dramático después del montaje de la obra? Explica tu respuesta.

Curiosamente sí, convertimos una obra con personajes serios y dramáticos, como el texto mismo, en una comedia. Dos personajes cambiaron a ser cómicos, que de manera seria hacen reír.

2- ¿Consideras que el tema tiene vigencia? ¿Por qué?

Sí, me parece que hay cosas que permanecen inherentes en el ser humano, la cultura occidental permite que ciertas costumbres prevalezcan, cambia el medio y los actores pero la trama prevalece. Tanto así, que el tema y las bromas derivadas de ésta causaron empatía en el público.

3- ¿Cómo calificarías tu experiencia al realizar la puesta en escena del texto de Eurípides?

¡Brillante! Divertida, estresante, gratificante y maravillosa. Desde una buena adaptación del texto de Eurípides a un ambiente contemporáneo hasta un acercamiento a los compañeros y una unión del grupo que resultó gratificante. Esa es la forma en la que califico mi experiencia; gratificante.

4- ¿Qué aprendizajes adquiriste?

Normas teatrales básicas, improvisación, solidaridad, compromiso, por no hablar del acercamiento de primera mano a uno de los géneros más destacados de representación; la comedia.

5.- ¿Crees que lo aprendido te sea útil en el futuro? Explica tu respuesta.

Ciertamente creo que me será útil. No sólo aprendí normas básicas de un grandioso arte, además de aumentar mi cultura general, sino que también reforcé ~~los~~ algunos valores y tuve un acercamiento de primera mano a lo que puede llegar a ser un hobbie divertido.

Hernández Herrera Paola

29-03-2016

¿Cómo se comportaron los personajes del texto durante el desempeño de su función?

Durante la obra pudimos tener varios personajes, los cuales en cierta manera mantuvieron su esencia original, aunque con mucha más comedia, por ejemplo: Odiseo seguía siendo el héroe, el sirviente que representaba los caos de los satirios actuaba a su conveniencia y también Politeo quien se creía superior a los demás.

¿Cómo entendimos la experiencia de realizar la puesta en escena del texto de la obra?

Creo que todo este proyecto fue interesante y divertido, por un lado pude ver todo lo que hay detrás de una obra pues jamás había participado en algo similar.

¿Qué aprendizajes adquiriste?

Creo que lo que aprendí fue la manera en la que una obra teatral funciona y como es que se le invierte mucho tiempo y esfuerzo para que salga de acuerdo a lo planeado, como es que todos los componentes son importantes, ya sea la escenografía, el vestuario, el sonido, las actuaciones, etc. Otra cosa fue el aprender a trabajar en equipo y a ser responsable. Todo lo que la obra necesitó debió ser planeado y organizado, por lo que la responsabilidad de llevar algún material o algo

que fuese necesario fue importante

creo que se aprendió de esa experiencia
Si bien no creo volver a participar en un
proyecto así, creo que cualquier trabajo que
naga la dedicación, la responsabilidad y el trabajar
en equipo sean importantes

Juan Marcos Bautista Valles

C. 606.

Cuestionario sobre de Teatro.

1. ¿Cambió tu perspectiva de los personajes del texto dramático después del montaje de la obra?

R: Sí, porque personalmente cuando leía las obras me formaba un criterio e imaginaba la obra y personajes de una manera y al adaptarse tuvieron que tomarse en cuenta las opiniones de todo el equipo de trabajo y además adaptarse a el material y presupuesto del grupo.

2. ¿Consideras que el tema tiene vigencia?

R: Sí, porque un drama expresa un sentimiento que desencadena emociones y siempre en la historia de la humanidad el arte nace de la transmisión de sentimientos y emociones.

3. ¿Cómo calificas tu experiencia al realizar la puesta en escena del texto de Eurípides?

Como director, fue complicado contar con el esfuerzo y apoyo de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo, aunque resulta difícil tomar una decisión cuando hay opiniones y sugerencias muy diversas.

4. ¿ Que aprendizajes adquiriste?

R: Aprendí a desenvolverme, poder dar órdenes y tomar decisiones colectivas ~~y~~ convenciendo a los integrantes de que era la mejor opción. También aprendí como está organizado un escenario, como se controlan aspectos de luz y sonido.

5. ¿ Crees que lo aprendido te sea útil en el futuro?

R: Si por la forma de trabajo en equipo, sobre todo a escuchar a todos, proponer soluciones y elegir una opción que acepten todos.