

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE RODRIGO FACIO
FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE ARTES DRAMÁTICAS**

Proyecto de graduación para optar por el grado de
Licenciatura en Artes Dramáticas

**La implementación de una estrategia educativa aplicada a la
actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10
y 16 años.**

Cinthia Carvajal Arce
Gustavo Sánchez Cubero

San José, Costa Rica, 2021

Resumen

Esta investigación consiste en una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales dirigida a niños, niñas y adolescentes entre los 10 y los 16 años. Las dinámicas acá presentadas son de carácter lúdico y fomentan la interacción grupal, a fin de que las personas jóvenes se sientan seguras y cómodas a la hora de realizarlas. Los ejercicios tienen como objetivo potenciar los recursos imaginativos, perceptivos y expresivos de los participantes y promueven la comunicación no violenta.

Este trabajo surgió a partir de la inquietud de los autores de crear una guía didáctica para docentes especialistas en interpretación, que estuviera centrada en el desarrollo de conocimientos básicos sobre la actuación para la cámara y que se enfocara en población adolescente, esto como respuesta a la demanda de jóvenes actores y actrices que se ha generado a nivel nacional fruto del incremento de producciones audiovisuales en las últimas décadas.

Las dinámicas fueron diseñadas y ejecutadas a modo de taller y se entrevistó a las personas participantes en diferentes momentos a fin de obtener insumos para el buen desarrollo del trabajo.

Como principales hallazgos se concluye que los fundamentos de la práctica de la actuación son los mismos, indistintamente del formato en que se represente. El actor o actriz se prepara a nivel técnico para desarrollar la percepción activa, la imaginación, el cuerpo y la voz, todo esto con el fin de suscitar emociones en la audiencia, sea este público en vivo o que mira la producción a través de una pantalla.

Asimismo, se concluye que la comunicación no violenta planteó recursos que fueron aprovechados dentro de la realización de esta estrategia educativa, tales como la escucha, la empatía, la toma de acuerdos y la pausa activa para favorecer el clima del aula. Sin embargo, el aporte que resultó más beneficioso para este trabajo fue lo concerniente a los tipos de lenguajes que usan las

personas cuando están en situaciones conflictivas (lenguaje jirafa y lenguaje chacal), los cuales permitieron diseñar ejercicios de improvisación que introdujeran a las personas participantes en el juego de la actuación.

Por otra parte, se observó que las personas adolescentes constituyen una población etaria caracterizada por cambios físicos y emocionales que influyen en la autoimagen y en la forma como perciben a los demás. Por lo que fue importante que el taller ofreciera un ambiente de confianza que resultara agradable para las personas participantes.

Finalmente se ofrecen una serie de recomendaciones a las personas profesionales que trabajan con adolescentes tanto en ámbitos formativos como en producciones audiovisuales.

Palabras clave:

Didáctica, actuación, interpretación, teatro, audiovisual, niñez, adolescencia.

Agradecimiento

Cinthia Carvajal Arce

Agradezco a:

A mi gran compañero de tesis y amigo Gustavo por estar presente en mi vida y propiciar la generación de este proyecto.

A mis hijas quienes fueron parte esencial de este proyecto.

A las personas participantes del taller y sus familias quienes nos brindaron los insumos para hacer esta investigación en medio de pandemia.

A Dayanara nuestra tutora por habernos guiado, con paciencia y dedicación, así como a Karina y Federico que nos apoyaron en la elaboración de este trabajo y a Bernardo por ayudarnos a pulirlo.

A todas las educadoras y educadores que con amor dignifican la labor docente.

Gracias

Gustavo Sánchez Cubero

Agradezco a:

A Cinthia, quien comparte crédito en esta tesis, y es hermana de vida.

A Felipe, por apoyarnos con su talento y equipo en las sesiones.

A las personas que participaron de la estrategia, y a sus familias, quienes depositaron su confianza en nosotros y la propuesta.

A Dayanara nuestra tutora por su guía.

A Karina y Federico por sus aportes y aceptar ser parte de este trabajo.

A Kim y Milena por compartir su conocimiento con nosotros para este trabajo.

Gracias

Dedicatoria

Cinthia Carvajal Arce

Dedico este trabajo a:

A mi familia Danny, Jazmín y Violeta quienes son imparables cuando trabajamos en equipo.

A mi madre Liliana y mi padre Carlos por ser mi motivación e inspiración para poder superarme cada día más.

Gustavo Sánchez Cubero

Dedico este trabajo a:

A mi mamá Guillermina, por darme todo lo necesario para que pudiera salir adelante en la vida.

A mis tías, Zulay y Anabelle, por creer y apoyar lo que hago.

A mis hermanos Cristina y Alejandro, por protegerme y empujarme hacia adelante.

TRIBUNAL EXAMINADOR

Este Trabajo Final de Graduación fue sometido a la consideración del Tribunal Examinador compuesto por las siguientes personas:



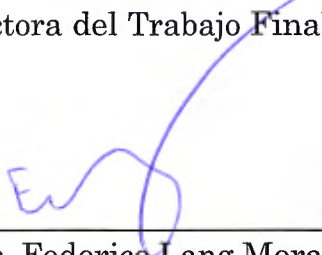
MA Juan Carlos Calderón Gómez
Director, Escuela de Artes Dramáticas



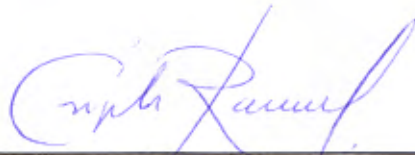
ML. Dayanara Guevara Aguirre
Directora del Trabajo Final



Licda. Karina Mora Castro
Lectora del Trabajo Final



Lic. Federico Lang Mora
Lector del Trabajo Final



Licda. Ángela Ramírez Guerrero
Lectora Externa

Tabla de contenidos

Capítulo 1 1

1.Introducción	1
1.1 Tema	1
1.2 Justificación de la investigación	1
1.3 Problema principal	6
1.3.1 Problemas secundarios	6
1.4 Objetivos	6
1.4.1 Objetivo general	6
1.4.2 Objetivos específicos	6
1.5 Estado de la cuestión	7
1.5.1 Antecedentes nacionales.....	8
1.5.2 Antecedentes internacionales.....	13
1.6 Aproximación teórica	23
1.6.1 Actuar o interpretar.....	23
1.6.2 Didáctica de la actuación.....	25
1.6.3 Elementos asociados a la actuación:	29
1.6.3.1 Análisis del rol	29
1.6.3.2 El trabajo interno y externo del actor o actriz	30
1.6.3.3 Utilización del cuerpo del actor o actriz	32
1.6.3.4 La voz en la actuación	34

1.6.3.5 Presencia escénica	36
1.6.4 Actuación para la cámara.....	38
1.6.5 Dirección de actores en el medio audiovisual.....	40
1.6.6 Lenguaje audiovisual y su conjunción con la actuación.....	42
1.7 Metodología.....	44
1.7.1 Personas destinatarias y fuentes de información:	45
Personas destinatarias	45
Fuentes de información primarias.....	47
Fuentes de información secundarias	48
1.7.2 Técnicas	48
Investigación documental.....	48
Observación.....	49
Entrevista.....	49
1.7.3 Instrumentos.....	49
Fichas de lectura.....	50
Notas de campo	50
Guía de entrevista semi-estructurada	50
1.7.4 Validación de los instrumentos del diagnóstico	50
1.7.5 Técnica de análisis de datos	50
 Capítulo 2	51
 2.1 Enseñanza de la actuación para audiovisual	51
2.1.1 Enseñanza de la actuación para audiovisual en Estados Unidos ..	51
Actor 's Studio	51

Stella Adler Studio of Acting.....	52
La técnica de Sanford Meisner.....	53
La técnica de David Mamet y William H. Macy	54
2.1.2 Enseñanza de la actuación para audiovisual en Costa Rica	54
2.2 Actuación en teatro y actuación en producciones audiovisuales, similitudes y diferencias.....	56
2.2.1 Tiempo	57
2.2.2 Espacio de comunicación	60
2.2.3 El actor o la actriz y su papel	61
2.2.4 Visión del público	70
 Capítulo 3	72
3.1 Presentación.....	72
3.2 Justificación de la estrategia educativa.....	73
3.3 Elementos teórico-prácticos para orientar la estrategia educativa	73
3.3.1 Didáctica.....	73
3.3.2 Comunicación no violenta.....	75
3.3.3 Design Thinking.....	76
3.4 Desarrollo de la estrategia	78
3.4.1 Sesión 1.....	78
Desarrollo de la sesión 1.....	78

Plan.....	85
3.4.2 Sesión 2.....	86
Desarrollo de la sesión 2.....	86
Plan.....	90
3.4.3 Sesión 3.....	91
3.4.4 Sesión 4.....	97
Desarrollo de la sesión 4.....	97
Plan.....	99
3.4.5 Sesión 5.....	101
Desarrollo de la sesión 5.....	101
Plan.....	102
3.4.6 Sesión 6.....	103
Desarrollo de la sesión 6.....	103
Plan.....	104
3.4.7 Sesión 7.....	105
Desarrollo de la sesión 7.....	105
Plan.....	106
3.4.8 Sesión 8.....	108
Desarrollo de la sesión 8.....	108
Plan.....	111

3.6 Propuesta de evaluación	112
3.7 Plan de trabajo o cronograma.....	121
Capítulo 4	124
4. Conclusiones	124
4.1 Conclusiones a partir de los objetivos.....	124
4.2. Reflexiones y recomendaciones.....	130
4.2.1. A las academias de formación en actuación	130
4.2.2. Sector audiovisual.....	132
4.2.3. A educadores artísticos	133

Bibliografía 137

Libros.....	137
Tesis	139
Artículos y revistas.....	140
Material de clase	141
Páginas web	141
Diccionario	142
Páginas web consultadas.....	142
Programas de TV	143
Comunicaciones Personales.....	143

Anexo 1	144
Formulario de asentimiento informado	144
Anexo 2	147
Solicitud de aval para realizar TFG bajo modalidad de Práctica dirigida o Proyecto de Graduación fuera del campus UCR en una empresa o institución externa.	147
Anexo 3	149
Material sesión 1	149
Anexo 4	151
Material sesión 3.....	151
Anexo 5	152
Material sesión 4.....	152
Anexo 6	154
Material creado durante la sesión 4.....	154
Anexo 7	157
Material sesión 5.....	157
Anexo 8	158
Entrevista digital para participantes del taller	158
Anexo 9	161
Escenas trabajadas con las personas participantes de la estrategia	161

Índice de cuadros

Cuadro 1. Diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas al tiempo	58
Cuadro 2. Diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas con el espacio	61
Cuadro 3. Diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas al trabajo del actor o actriz	68
Cuadro 4. Similitudes y diferencias entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas a la visión del público.....	71
Cuadro 5. Planeamiento didáctico primera sesión	85
Cuadro 6. Planeamiento didáctico segunda sesión.....	90
Cuadro 7. Planeamiento didáctico tercera sesión.....	96
Cuadro 8. Planeamiento didáctico cuarta sesión	100
Cuadro 9. Planeamiento didáctico quinta sesión.....	102
Cuadro 10. Planeamiento didáctico sexta sesión	104
Cuadro 11. Planeamiento didáctico séptima sesión	107
Cuadro 12. ¿Qué género le gustaría actuar?	110
Cuadro 13. ¿Qué experiencia se llevan de este taller?.....	111
Cuadro 14. Planeamiento didáctico octava sesión	112
Cuadro 15. Cronograma de ejecución del Trabajo final de graduación	121

Índice de figuras

Figura 1. Modelo del “Design Thinking”	76
Figura 2. Esquema de la primera sesión.....	78
Figura 3. Resumen del viaje del héroe	91
Figura 4. Experiencia en actuación para audiovisual	113
Figura 5. Experiencia en actuación teatral.....	114
Figura 6. Actividades del taller: de la que gustó más a la que menos.....	117
Figura 7. ¿Qué aprendizajes les quedaron del taller?	118
Figura 8. ¿Qué es actuar?.....	120

Capítulo 1

1.Introducción

1.1 Tema

La implementación de una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años.

1.2 Justificación de la investigación

Desde tiempos ancestrales el ser humano ha relatado historias que ha experimentado en carne propia, o que ha visto o escuchado de otras personas. Los acontecimientos pueden estar basados en hechos reales o ficticios, sin embargo, la tarea del narrador es evidenciar los conflictos que enfrentan los personajes para capturar la atención de las personas que ven y/o escuchan la narración.

En su infancia, entre los 0 y 5 años, las personas tienden a imitar y representar el entorno, así como lo que observan en personas cercanas y, por qué no, en los medios de comunicación. La autora y el autor de la presente investigación son parte de una generación que vivió su infancia en la década de los ochenta, por lo que fue educada, en gran parte, por el cine y la televisión, en donde podían identificar personajes que la invitaban a emular sus acciones y a vivenciarlas como si fueran parte de ellas. Con el devenir de los años, ese impulso recibido en la niñez orientó la formación artística de quienes realizan esta investigación, de forma que se interesaron en formalizar sus estudios en actuación a principios del siglo XXI, época que se caracterizó por el acelerado incremento en la producción audiovisual.

La producción audiovisual es uno de los medios creados en el siglo XIX para transmitir un relato. A través de una pantalla podemos ver reportajes, documentales, películas y series, entre otros. Durante los años ochenta y noventa, la producción de contenidos audiovisuales costarricenses se limitaba

casi exclusivamente a la televisión, mientras que en las salas de cine se mostraban producciones internacionales, mayoritariamente provenientes de los Estados Unidos. En esas décadas, pocas personas en el país tenían formación y medios para producir cine, y mucho menos formación actoral para el audiovisual. Esta situación ha venido cambiando a partir del siglo XXI, tanto en el área de la producción audiovisual nacional como en la actuación teatral en Costa Rica.

La investigadora María Lourdes Cortés, en su libro *El espejo imposible: un siglo de cine en Costa Rica* (2002), afirma que “a nivel nacional se realizaron más producciones audiovisuales en la primera década del siglo XXI, que en todo el siglo XX” (p.17). Este fenómeno tiene entre sus causas el hecho que, hoy día, existe una mayor cantidad de centros nacionales donde es posible aprender sobre el lenguaje audiovisual. Por ejemplo, instituciones como la Universidad Latina, Universidad Creativa, Universidad Veritas, la ULACIT, Universidad San Judas Tadeo, entre otras, ofrecen formación técnica en el área. La Universidad de Costa Rica ofrece una licenciatura con énfasis en Comunicación Audiovisual dentro de la carrera de Ciencias de la Comunicación Colectiva, y una Maestría en Cine en el Sistema de Estudios de Posgrado. La Universidad Veritas y la Universidad San Judas Tadeo también ofrecen formación con el grado de licenciatura.

Además, a partir del año 2006, el país se incorpora al programa de apoyo financiero a la cinematografía (IBERMEDIA) y, para el 2015, se crea en el país un fondo para la producción audiovisual (FAUNO), de modo que dichas fuentes de financiamiento han facilitado los recursos para que se produzcan proyectos de personas costarricenses.

En cuanto a la actuación teatral, la formación actoral técnica y profesional en el país está a cargo del Taller Nacional de Teatro, la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica.

A partir del año 1998, la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, implementó dos cursos optativos de Actuación para cámara (I y II), los cuales se ofrecen en tres ciclos lectivos, primer y segundo semestre y curso de verano. Tales cursos actualmente son impartidos de forma colaborativa, por las personas docentes, Milena Picado Rossi y Federico Lang Mora.

La Escuela de Artes Escénicas de la Universidad Nacional incorporó el curso de actuación para la cámara en su currículo entre los años 2015-16. En la actualidad, ambas universidades ofrecen este curso al final de las carreras, mientras que el Taller Nacional de Teatro aún no contempla contenidos orientados a la actuación para medios audiovisuales.

Por otra parte, en el país existe un gran número de academias privadas que ofrecen cursos de actuación para la cámara. Este es el caso de Delefoco, que inició operaciones en el año 2013 como compañía de casting y, poco a poco, se ha transformado en academia. Este centro formativo contrata personas profesionales graduadas en Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica que, a su vez, cuentan con experiencia en producciones audiovisuales.

Otra academia privada es Arquetipo Arte y Comunicación, la cual fue fundada por una persona graduada en Artes Dramáticas y con estudios avanzados en Ciencias de la Comunicación Colectiva en la Universidad de Costa Rica, y que ofrece cursos de actuación para cámara a partir del año 2016.

Asimismo, Casa Maga fue fundada en el año 2019 por una graduada en Artes Dramáticas y contrata los servicios de otras personas profesionales provenientes de ese centro de estudios, las cuales deben contar con experiencia en producciones audiovisuales.

También está la Academia Actor 's Studio ubicada en Escazú que ofrece un programa enfocado en la amplia experiencia de las personas facilitadoras, y

en el atractivo de ser agencia de talento y casting para sus estudiantes. Como se mencionó anteriormente, hay otros centros situados por todo el país y que facilitan cursos con horarios adecuados a las necesidades y edades de sus estudiantes. Además, las restricciones establecidas por la pandemia de COVID-19, motivó a que estos espacios formativos impartieran lecciones en modalidad virtual a partir del año 2020.

La formación pública y privada que se ofrece en el país mantiene separados los aprendizajes atinentes a la actuación y los vinculados a la producción audiovisual, lo que abre el espacio al cuestionamiento sobre qué tan importante es saber de producción audiovisual para enseñar actuación en audiovisual.

Ante esa situación, las personas investigadoras se disponen a realizar el presente proyecto de investigación, en el cual pueden vincular las disciplinas anteriormente mencionadas tomando como base su preparación académica:

- Cinthia Carvajal Arce es Bachiller en Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, Licenciada en Docencia de las Artes Dramáticas y Máster en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Gustavo Sánchez Cubero es Bachiller en Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica y obtuvo un Diplomado en Producción de Cine y Televisión, otorgado por la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, Cuba.

De ahí que el actual proyecto surge también ante la necesidad de probar una estrategia educativa de actuación para el audiovisual dirigida a personas entre los 10 y 16 años de edad, a partir de tres justificantes:

- i. La primera es que los centros educativos públicos que ofrecen formación actoral a adolescentes, tales como el Conservatorio Castella o el Colegio

Artístico Felipe Pérez, no contemplan en sus programas cursos de actuación para la cámara.

- ii. En segundo lugar, la población adolescente es constantemente solicitada por personas que estudian producción audiovisual, ya que una de las premisas establecidas por las academias es relatar historias que se originen a partir de experiencias propias de quienes dirigen, de manera que, siendo los estudiantes universitarios adultos jóvenes, sus historias suelen contar hechos relacionados con la niñez o la adolescencia.
- iii. En tercer lugar, existe una necesidad por parte de la investigadora y el investigador de sistematizar sus conocimientos y dirigirlos a la población adolescente que es con la cual laboran principalmente.

En razón de lo anterior, se considera fundamental crear una estrategia didáctica que incluya ejercicios que estimulen la atención, la escucha, la imaginación y la integración grupal en función del juego escénico, y mediante estas estrategias propiciar aprendizajes en las personas participantes.

El aporte teórico que se desprende de esta investigación proviene del diseño e implementación de una propuesta educativa, que sirva como insumo didáctico para las clases de actuación para la cámara dirigidas a población adolescente.

En cuanto al aporte metodológico de este trabajo, se puede señalar su versatilidad, ya que podría aplicarse en contextos distintos, de manera que se podrían ampliar las líneas de investigación atinente a la actuación para audiovisual en contextos formales y no formales con adolescentes.

En resumen, este proyecto brinda contribuciones teóricas y prácticas a la comunidad científica y artística, y plantea opciones de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actuación, así como también brinda a los participantes del taller, la posibilidad de comprender mejor el lenguaje audiovisual.

1.3 Problema principal

¿Cómo generar una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años?

1.3.1 Problemas secundarios

- ¿Qué diferencias y similitudes existen entre la actuación para el teatro y la actuación para la cámara?
- ¿Cómo diseñar una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años?
- ¿Cómo implementar una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años?
- ¿Cómo evaluar los resultados de la implementación de la estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Generar una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y la actuación para la cámara.

- Diseñar una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años.
- Implementar la estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años.
- Evaluar los resultados de la implementación de la estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años.

1.5 Estado de la cuestión

Para iniciar el presente estudio fue importante identificar la situación de las academias de actuación a nivel nacional. Como se mencionó anteriormente, en Costa Rica los cursos de actuación para la cámara que ofrecen las universidades son impartidos a estudiantes de niveles avanzados de la carrera, quienes en su mayoría son personas adultas jóvenes. Además, el Taller Nacional de Teatro y los colegios artísticos imparten actuación escénica y no contenidos de actuación para la cámara.

Por otra parte, las academias privadas que ofrecen el curso de actuación para la cámara sí albergan entre su población a niños, niñas y adolescentes. Sus programas responden a la experiencia y formación de sus docentes, quienes ajustan su currículo a población más joven, aunque es posible que dentro de un mismo grupo atiendan a poblaciones etarias diversas.

Así que, de forma complementaria, fue importante hacer una revisión documental de las investigaciones que se han hecho respecto al tema y, para ello, se acudió a la Biblioteca Nacional, el repositorio de la UNED y a catálogos

de las bibliotecas Carlos Monge Alfaro, Escuela de Artes Dramáticas, Joaquín García Monge, Universidad Veritas y otras bases de datos en formato digital.

1.5.1 Antecedentes nacionales

A nivel nacional existen pocos estudios referentes a la actuación en producciones audiovisuales. Uno de ellos, consiste en la tesis de licenciatura de la Universidad Veritas de Valeria Perucci, titulada *Propuesta de una estrategia experimental para la dirección de actores de teatro en el medio audiovisual* (2010). Este trabajo respalda el análisis para la elaboración de un cortometraje, basado en el montaje teatral de la obra *Los árboles mueren de pie*, de Alejandro Casona, que fue producido por el Auditorio Nacional en el año 2010.

Esta investigación hace una revisión de las similitudes y diferencias de la actuación para teatro y la actuación para audiovisual. Además, repasa propuestas de dirección actuarial para la cámara utilizadas en el siglo XX, que abarcan desde la escogencia de personas sin experiencia en actuación o la priorización en el casting, hasta las más centradas en dar acompañamiento a la persona intérprete en su labor.

Perucci (2010) se basa en los estudios de Judith Weston, Michael Rabiger y Myrl Scheridam, los cuales aplican un análisis a profundidad del guion, lo que permite comprender los objetivos de los personajes y sus interrelaciones con otros a lo largo de la obra. Además, Perucci (2010) aboga por una relación saludable entre la persona directora y las personas intérpretes, basada en la buena comunicación y la confianza, lo cual puede coincide con la presente estrategia educativa.

No obstante, la implementación en el trabajo de Perucci (2010) se llevó a cabo en circunstancias muy diferentes a las de este proyecto, ya que contó con una población etaria distinta y con mayor experticia en actuación, aparte de que una de sus finalidades era la elaboración de un corto. De manera que no buscaba objetivos similares a los contenidos de este trabajo, con excepción de lo relacionado con la identificación de las diferencias y similitudes entre la actuación teatral y la usada en producciones audiovisuales.

Otro antecedente nacional es la investigación *Violeta práctica el ser: Guion y estudio de creación de personaje para el proyecto de largometraje “Violeta al fin”*, la cual fue realizada por la cineasta costarricense Hilda Hidalgo (2017), para obtener el grado de licenciatura en Cine de la Universidad Veritas. En este trabajo, Hidalgo (2017) examina el papel del guionista en la creación de un personaje, por lo que establece que la interpretación se origina en la narración, es decir, que la “vida” del personaje se genera a través de la acción, las líneas dramáticas y relaciones afectivas que el guionista establece. Hidalgo (2017) sustenta que la emocionalidad del autor es una herramienta utilizada para crear parte del universo complejo de cada personaje.

En lo que respecta al presente estudio, el proyecto de Hidalgo (2017) presenta estrategias que se pueden implementar con las personas participantes para favorecer la creación de personajes. Algunas de ellas consisten en ambientar escenas de diferentes maneras, asignar cierto vestuario, facilitar relaciones entre actores o actrices, crear un clima de camaradería en el set, entre otras estrategias.

Además, el trabajo de Hidalgo (2010) apoya la idea de que el mismo guion constituye la base para la interpretación. En su caso particular, esto fue factible debido a que ella misma fue guionista y directora, así como porque se dio a la tarea de hacer un trabajo de pre-producción con los actores y actrices. Sin embargo, no todas las producciones cuentan con tiempo y recursos para

hacer procesos similares, por lo que, en muchos casos, la actuación se convierte en responsabilidad única de las personas intérpretes.

Por su parte, Dayanara Guevara (2009) en su tesis *Artes escénicas y Dramáticas en Costa Rica: una propuesta desde la pedagogía teatral* hace una revisión de los procesos formativos en Artes dramáticas y Artes escénicas, de academias de educación formal y no formal de Costa Rica y cuyas funciones se orientan a la sensibilización, especialización y profundización de técnicas y conceptos de la formación teatral. Además, hace una propuesta metodológica de educación teatral desde la Pedagogía crítica y holista.

Esta investigación recogió impresiones sobre la enseñanza teatral mediante entrevistas a estudiantes y a docentes con experiencia en enseñanza formal y no formal. Las entrevistas indagan, entre otros aspectos, el vínculo pedagogo-intérprete y las cualidades que se espera de cada uno de estos roles, y las demandas o necesidades de la población que pretende formarse actoralmente.

Entre los hallazgos obtenidos en las entrevistas a estudiantes, se evidencia que existe cierta confusión respecto a los procesos evaluativos de la actuación. Es decir, que el estudiantado no comprende bien qué se les está calificando, ya que las observaciones de los docentes, en algunos casos, tienden a ser ambiguas como, por ejemplo, el comentario: “a su personaje le faltó carnita” (p. 70).

Respecto a lo anterior, la autora destaca el hecho de que la persona intérprete no es capaz de verse “desde afuera” tal como lo percibe una persona docente o quien dirige un montaje, de ahí que se encuentre en una posición de vulnerabilidad, porque quizá no entiende las recomendaciones que la persona docente o directora realiza. Por ejemplo, se da el caso que las sugerencias son dichas en un “lenguaje metafórico” y descontextualizado, por eso la

importancia de crear una estrategia educativa clara y contextualizada para las personas participantes.

En este aspecto, Guevara (2009) coincide con Perucci (2010) en que es importante que la persona directora mantenga una comunicación clara con sus actores y actrices o, lo que es lo mismo, que sea más específica al dar indicaciones y que evite el componente subjetivo, como mostrarle la emoción a quien actúa o decirle cómo reaccionar. Las autoras comparten la idea de que, quien enseña o dirige, debe hablar claro y evitar al máximo transmitir la ansiedad o inseguridad a las personas intérpretes. Ambas también coinciden en que el factor tiempo contribuye a encasillar a las personas que actúan en ciertos papeles, ya que en muchos casos se apuesta por su apariencia física y no por su capacidad de transformarse en un personaje que esté alejado de sí mismas.

Para Guevara (2009):

El aprendizaje en la formación actoral es un aprendizaje centrado en el intercambio y comunicación con el otro, y la relación de crear en colectividad a partir del trabajo con las emociones, el cuerpo, la voz, el pensamiento, el corazón; lo que hace el material con el que se trabaja un material muy frágil, complejo y difícil (p.63).

Por lo tanto, la autora aboga por una enseñanza teatral con enfoque holístico dialéctico, o sea, menos centrada en la transmisión de conocimientos y más enfocada en potenciar las capacidades creativas de las personas estudiantes y en desarrollar el sentido ético del trabajo en colectividad.

El estudio de Guevara señala aspectos que se vinculan con este proyecto, los cuales tienen que ver con la comunicación y confianza que debe existir entre la persona pedagoga y la persona intérprete, versus el factor tiempo, el cual constituye la mayor limitación para crear confianza y, como se mencionó

anteriormente, la importancia de dar sugerencias claras a los actores y actrices para mejorar su interpretación.

Otra tesis que aborda el tema de enseñanza de la actuación es la tesis de doctorado de Erika Rojas Barrantes, *Metodología de la enseñanza de la interpretación: algunos ejemplos*, la cual se llevó a cabo en la Universidad Rey Juan Carlos en España en 2011.

Este trabajo hace un repaso documental de los conceptos concernientes a metodologías de actuación. También revisa la historia de las más importantes técnicas interpretativas del siglo XX en Occidente, su fundamentación teórica y su aplicación práctica. Además, analiza “las influencias y relaciones que se establecen entre cada maestro teatral y sus estudiantes o entre cada técnica y quien las aplica” (Rojas, 2011, p.13). De igual modo, describe algunas de las taxonomías relacionadas con técnicas de interpretación y clasifica las principales técnicas enseñadas en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD) y en una escuela privada de actuación de Madrid.

La investigación utiliza técnicas como la revisión documental de los programas de las academias antes mencionadas y hace estudios de caso que profundizan en las didácticas de los docentes participantes, con datos recopilados por medio de la observación.

El trabajo de Rojas (2011) se relaciona con el presente estudio al recordar que la persona docente requiere su propia “caja de herramientas”, ya que debe tomar en cuenta no sólo sus saberes respecto al oficio, sino también que el método pedagógico que utilice debe partir de contenidos y objetivos bien definidos, es decir, basado en los modelos de actuación que se quieran desarrollar.

Por otra parte, Rojas (2011) difiere con esta investigación en que las estrategias didácticas observadas en sus estudios de caso están enfocadas en

la formación profesional de actores, así que, al ser esta una estrategia dirigida a una población en la etapa de la adolescencia, con poca o nula preparación en el área, no requiere el mismo tipo de didáctica que la población observada en su investigación.

1.5.2 Antecedentes internacionales

Jon Urraza Intxausti en (2012) presenta su tesis de maestría en Ciencias y Artes del espectáculo, de la Universidad del País Vasco, España, la *Investigación, diseño pedagógico y desarrollo de la unidad didáctica “la dirección de actores ante la cámara”*, la cual señala la importancia de que estudiantes de cine y comunicación visual adquieran herramientas para la dirección de actores y actrices, en el proceso de formación.

La tesis hace un repaso de los diferentes sistemas de interpretación en Occidente y apunta que todos son válidos en tanto apoyan a que quien actúa adapte su actuación a los parámetros estéticos que la persona directora busca. El autor advierte que, por lo general, la estética de la interpretación en el cine y televisión se ha caracterizado por la verosimilitud y naturalismo.

Urraza (2012) concluye que el subtexto es el punto de partida ideal para que, tanto guionistas, como intérpretes y quienes dirigen tengan un camino común a seguir, ya que la mayoría de técnicas de interpretación buscan que el texto no suponga la *interpretación de frases*, si no que las mismas se digan desde otro *lugar*: “la manera elegida es lo que varía, puede ser emocional, corporal, musical, de fuera a dentro o de dentro a fuera, pero podemos afirmar que ninguno de los sistemas trabaja desde la interpretación directa de las frases” (p.120). Con lo anterior, se quiere decir que la buena comprensión del texto deriva en un mejor resultado estético de la interpretación, lo cual coincide con el planteamiento de Hidalgo (2017) respecto a la importancia de profundizar

el universo del personaje a partir del guion, y con Perucci (2010) respecto a la importancia del trabajo de mesa para la comprensión de los personajes, sus relaciones y conflictos.

Cabe señalar que el trabajo de Urraza no plantea, en sí, una estrategia didáctica de la actuación para la cámara. Más bien, su propuesta va encaminada a enseñar a los estudiantes de dirección de cine cómo proceder a la hora de realizar sus producciones. Su planteamiento sugiere la creación “de una película de actores, de personajes, donde la dirección de actores y el trabajo de estos sea lo más destacado” (2012). Con esto quiere decir que, antes de escribir el guion o los personajes, se selecciona a quienes van a actuar con el fin de que puedan aplicar la metodología de dirección de actores y actrices que se esté investigando.

La investigación de Urraza (2012) tiene relevancia para este proyecto por hacer hincapié en el planteamiento de situaciones dramáticas para las personas intérpretes por parte de la persona directora o docente para contribuir a su proceso creativo. Además, brinda una síntesis de los sistemas de interpretación más utilizados en Occidente y propone una dirección de actores fundamentada en ese conocimiento, para apoyar a la persona intérprete a conseguir un resultado coherente con los objetivos artísticos de la producción.

Sin embargo, este trabajo difiere con el de Urraza (2012) en lo relacionado con la creación de guiones a partir del trabajo actoral, ya que la estrategia educativa que acá se plantea contempla un acercamiento a la realidad laboral que enfrentan las personas intérpretes a nivel mundial, es decir, tiempos de pre-producción y producción limitados y, por ende, los guiones listos para ser interpretados.

Por otra parte, la profesora de la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, en Cuba, Mónica Discépola reflexiona sobre *La dirección de actores en cine*. Ella plantea distintas propuestas para ensayar una escena con el fin de que quien actúa comprenda su personaje, previo a la filmación.

En una producción audiovisual, a menudo no se cuenta con el tiempo para que la persona intérprete y la directora desarrollen exactamente una metodología de actuación tal como ocurre en teatro. Según Discépola (2010) “la dirección de actores en cine es más acontecimiento que resultado” (p.6), o sea, que la buena actuación puede surgir a partir de la espontaneidad y no necesariamente del ensayo constante, de ahí que sea importante crear un clima de confianza para que la persona que actúa lleve a cabo su tarea, tanto si la persona directora le brinda el acompañamiento como si no lo hace. La confianza se crea no solamente creando vínculos entre quien actúa y quién dirige, sino también entre colegas intérpretes y, claro está, con sus personajes.

Para la autora: “cada director, en cada proyecto, con cada actor deberá encontrar sus propios mecanismos, sus propias formas de dirección” (2010, p.6), así que la meta es estimularlos a lograr los mejores resultados para la película y, para ello, sugiere las siguientes propuestas de dirección de actores y actrices:

-Entrada analítica: Se realiza la lectura del guion y se analiza qué eventos traen a la memoria de la persona intérprete. Estos pueden ser otras películas, pinturas, música, entre otras. También se considera cuáles sensorialidades transmite la historia, por ejemplo, la atmósfera que evoca, cómo contaría el argumento de la forma más simple, cuáles temas trata la obra, cuál es el conflicto central de la historia, qué sabemos de los personajes, cuáles son sus objetivos.

-Entrada por las imágenes: Se refiere a la posibilidad de trabajar con las actrices o actores a partir de imágenes, recuerdos o experiencias sensoriales.

-Entrada por el cuerpo: La autora habla de la construcción del personaje a partir de elementos externos como la forma de caminar, de hablar o de alguna característica determinada y, también, habla de la creación del personaje a partir de métodos más introspectivos.

Para Discépola (2010), al igual que Guevara (2009), el vínculo de confianza entre “director-intérprete” es fundamental para estimular el proceso creativo. Por esta razón, concibe el factor tiempo como una limitante, por lo cual su propuesta va encaminada a generar mejores resultados actorales a partir estímulos internos, como recuerdos y sensaciones, y a partir de estímulos externos, como el aspecto físico del personaje.

Este artículo permite comprender algunas diferencias entre el lenguaje audiovisual y el teatral y, a la vez, propone estrategias de dirección de actrices y actores en un rodaje que, para efectos de esta investigación, resultan sumamente pertinentes. Estas se crearon con el objetivo de reproducir lo que realmente sucede en una filmación, por lo que la propuesta de Discépola (2010) es la que más se asemeja la estrategia educativa que se implementó en este proyecto.

Por su parte, la investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Karina Mauro, en su artículo *La actuación teatral y la investigación cinematográfica un campo específico* (2014), indica que la actuación teatral es un fenómeno que difiere de otras artes escénicas como la danza, el canto o la ejecución de un instrumento en que estas artes suponen el desempeño específico de una habilidad. En cambio, la actuación no difiere de la acción cotidiana, por lo que se puede decir que, dicho accionar o situación de acción se caracteriza porque se lleva a cabo ante la mirada de una persona espectadora. Es decir, que la

situación de acción, o lo que realiza quien actúa, no posee otra motivación que ser representada ante un público. En cuanto a la actuación para audiovisual, la autora concluye que, al no haber necesariamente mirada del espectador, la cámara asume ese rol.

La autora afirma que la situación de acción en la pantalla ocurre gracias a que hay una persona que graba con su cámara: “En el cine, la imagen es el resultado de la acción del actor, pero también de aquel sujeto que opera la cámara. Por lo tanto, el acto que genera la imagen cinematográfica les corresponde a ambos” (Mauro, 2014, p.128). De este modo, destaca el rol que juega la persona camarógrafa para la materialización del producto audiovisual.

Otro aspecto que la investigadora señala como una diferencia entre la actuación teatral y la actuación para la cámara es la focalización. En el teatro, esta puede generarse a partir de elementos de la puesta en escena, como la luz o mediante la presencia del actor o actriz, en cambio, en el audiovisual está mediada por el uso que se le da a la cámara.

Finalmente, la autora argumenta que, en el teatro, la figura de la persona directora podría no existir y esto no afectaría el hecho de que la situación de acción se lleve a cabo. Sin embargo, en el cine esto no es posible, debido a que en el audiovisual se requiere de alguien que disponga y organice las imágenes. “En normas generales, en el cine se produce una separación entre el sujeto que toma la imagen, que es quien opera la cámara, y el sujeto que diseña, ordena y manipula las mismas” (p.131).

El artículo de Mauro (2014) permite comprender aspectos en los cuales difiere la actuación teatral de la actuación para la cámara, por ejemplo, el hecho de que la situación dramática no es responsabilidad única de la persona intérprete en una producción audiovisual.

No obstante, el análisis de Mauro (2014) se limita a afirmar que, en la pantalla, la actuación se da sin la intermediación de público, lo cual es discutible si se toma en cuenta que algunas producciones, por ejemplo, “The Big Bang Theory” o “Cándido Pérez”, se grabaron con personas espectadoras, precisamente porque lo que se buscaba era que los actores y actrices mantuvieran el ritmo de comedia y se estimularan ante la presencia y reacciones del público. Aparte de eso, aunque la producción no requiere de público en el set, ciertamente la persona que actúa en un proyecto audiovisual podría ser afectada en su actuación debido a la cercanía del equipo de producción, es decir, que no queda exenta de sentirse observada.

Por su parte, Laura Vega Hurtado (2020) en su proyecto *Guía didáctica para la dirección de actores ajustada a las necesidades de los cortometrajes realizados en la Universidad Autónoma de Occidente*, realiza una estrategia educativa similar a la presente propuesta. En ella, Vega (2020) revisa autores como Constantin Stanislavski, Michael Chejov y Fátima Toledo, “la preparadora de actores más famosa de Brasil” (p.18), con el fin de establecer un camino para que las personas estudiantes de Cine y Comunicación Digital adquieran herramientas para la actuación y dirección de actores y actrices, sean profesionales o no, haciendo énfasis en la preproducción de un cortometraje. Esta investigación es de enfoque cualitativo y utiliza la técnica de la investigación bibliográfica respecto a la dirección de actores y la producción cinematográfica, así como documentos institucionales, obras de carácter científico e información periodística.

La Guía didáctica propone actividades como:

1-La interacción de los autores: a partir de una situación y ejercicio dramático: como “Juan acaba de robar un banco, los policías lo están persiguiendo [...]logra evadirlos en un callejón. El dinero que robó era para pagar los medicamentos de su hija a punto de morir”, luego Vega (2020) plantea cómo

sería la dirección de actores y actrices según las metodologías de Stanislavski, Chejov y Toledo.

2-Etapas de la producción cinematográfica que compete a la dirección enfocada en el trabajo con actores y actrices, tales como lectura del guion, casting, ensayos y espacios de improvisación, planteamiento de las escenas y reconocimiento del entorno, la adaptación del guion, el rodaje y las intervenciones.

La autora concluye que ensayar con los actores y actrices facilita la producción, pues se tiene una idea sobre qué camino seguir y se evitan intentos fallidos en el rodaje. Asimismo, aboga por una dirección de actores y actrices planeada.

La investigación de Vega (2020) es relevante para este proyecto porque analiza las metodologías de actuación de varios autores y se sirve de ellas para crear una guía didáctica que contempla el uso de elementos claves como la relajación, la escucha, la acción-reacción y la imaginación. También coincide con Hidalgo (2017), Discépola (2010) y Guevara (2009) en la importancia del trabajo en equipo y la comunicación asertiva de la persona directora con su elenco o de la persona docente con sus estudiantes. Al igual que Perucci (2010), Vega (2020) recomienda hacer comentarios a quienes actúan, después de grabadas las tomas, con moderación y respeto, por lo que coincide con la presente investigación en su afán por encontrar un lenguaje asertivo para vincular a las personas talleristas con las personas participantes.

No obstante, la presente estrategia educativa difiere con la propuesta de Vega (2020) en que sí aplica una serie de ejercicios para trabajar con una población a modo de taller. La propuesta de Vega (2020) al plantear un único ejercicio (el del robo al banco) desde el enfoque de Stanislavski, Chejov y Toledo desaprovechó, hasta cierto punto, el análisis que llevó a cabo sobre las técnicas

empleadas por estos profesionales, por lo que el planteamiento de su guía didáctica se muestra muy escueto.

Para culminar con esta revisión documental, cabe mencionar el artículo *La metodología de actuación realista como dispositivo de atenuación de la presencia del actor en Teatro y Cine*, de Karina Mauro (2017). En este artículo se hace un recorrido histórico de los hechos que promovieron y dieron validez a la interpretación realista en Occidente.

La autora deja claro que este modelo de actuación de ninguna manera debe considerarse universal. De hecho, señala que el surgimiento del teatro realista a partir de la segunda mitad del siglo XIX adquirió validez y prestigio por cuanto hacía posible la encarnación de los conflictos y aspiraciones de la burguesía, a la vez, dicha estética se opuso al esquematismo del neoclásico y a la expresividad del romanticismo.

La búsqueda por lograr un efecto realista en el teatro se apoyó en las siguientes estrategias:

- Intentó borrar los límites entre el actor o la actriz y su papel, “actor y figura han de fundirse en un solo personaje dramático” (Szondi (1994), citado por Mauro, 2017 (p. 4).
- Promovió la idea de que debía generarse una impresión en las personas espectadoras de que lo sucedido en escena no era una representación, sino parte de la vida con la cual el público podía identificarse. Lo anterior fue posible gracias a la disposición del teatro a la italiana y a la convención de la cuarta pared.
- El surgimiento de la figura del director posibilitó una visión unificadora de la puesta en escena como diseño, lo cual apoyó la consecución del efecto deseado, en este caso, el realista.

- “El choque entre la dramaturgia realista y la actuación romántica decantará en la total subordinación del actor al ritmo general de la puesta propuesta por el director, y por consiguiente, en la atenuación de su presencia” (Mauro, 2017, p. 534).

Frente a esa necesidad de actores y actrices capaces de interpretar de forma realista, Stanislavski desarrolló la psicotécnica, es decir, una serie de pasos para que la persona intérprete comprendiera la obra y su personaje en pos de lograr una actuación auténtica.

El surgimiento del cine como espectáculo de feria en sus inicios no llamó la atención de la gente adinerada, sino hasta que se realizaron películas de obras famosas con actores y actrices de teatro reconocidos. Esto repercutió en el auge del cine y en la estética del lenguaje audiovisual que sacó provecho de la imagen y, más tarde, del sonido, para centrarse en el personaje y lograr que el público se identificara con él.

La posibilidad de crear esa ilusión realista a través de las tomas demandó “un nuevo actor cuyo desempeño se *ajuste* a la fragmentación del plano y a mantener la ilusión de realidad” (p.543). En este punto, la autora explica que algunos directores hicieron su propia interpretación de la metodología de Stanislavski y la probaron con actores y actrices en producciones cinematográficas, tal como lo hizo Lee Strasberg. Es lo que Urraza (2012) explica como la importancia de lograr credibilidad, tanto en los personajes como en la situación, para aproximarse a la estética de la interpretación cinematográfica.

El artículo de Mauro permite comprender por qué la actuación realista adquiere mayor sentido al incorporarse al lenguaje audiovisual a partir de la segunda mitad del siglo XX, su artículo también promueve el análisis de los

hechos históricos que posibilitaron que se diera ese fenómeno, vigente hasta nuestros días.

Para la presente investigación es valiosa la noción que plantea Mauro (2017) de “atenuación de la presencia del actor” como posible forma de definir que, en la actuación para la cámara, el tamaño de las acciones es más pequeño o sutil. El artículo, además, afirma que el cine tiene la posibilidad de crear la ilusión realista a través de las tomas, por ende, demanda actores y actrices que comprendan la fragmentación de los planos y cuya actuación procure mantener la ilusión de realidad.

A manera de síntesis, con base en las tesis y artículos que fueron reseñados en este apartado, es posible señalar una serie de aspectos que deben considerarse en la actuación para cámara:

- El medio audiovisual potencia la sensación de intimidad. Por esto, se ha apostado por actuaciones naturalistas-realistas en cine y televisión, aunque no significa que sea el único tipo de actuación válida o eficaz para este medio.
- Debido al hecho de que algunas producciones se graban sin la presencia de público, la comunicación de la persona que actúa se dirige a otros lugares, ya sea el espacio o hacia otros personajes, de ahí que suponga todo un reto para la persona intérprete mantener la espontaneidad cuando se repite la toma varias veces desde distintos planos y, quizá, sin un personaje con el cual interactuar. También la actuación puede verse afectada por la cercanía del equipo de producción.
- La actuación para la cámara no es solo tarea del intérprete, también interviene la persona camarógrafa y quien dirige.
- Las personas autoras de los artículos y tesis revisados abogan por una dirección que acompañe a la persona artista durante el rodaje, que le guíe en técnicas de actuación, así como en el trabajo de mesa, que le

permitan lograr resultados coherentes con la estética de la producción y que pueda aprovechar sus propios recursos interpretativos.

- También coinciden en que se obtienen mejores resultados actorales cuando se crea un clima de respeto y de confianza entre las personas artistas, y entre estas y el equipo de producción.
- Concuerdan en que se debe realizar un análisis del texto por parte de quien dirige como de quien actúa, para comprender a los personajes y representarlos adecuadamente.

1.6 Aproximación teórica

1.6.1 Actuar o interpretar

Desde que una persona nace, empieza a relacionarse con otras personas y, a lo largo de las etapas de crecimiento, adquiere saberes. En la primera infancia, el juego constituye una de las primeras formas de aprendizaje. El juego simbólico o el “como si”, se refiere a la imitación de actividades cotidianas utilizando esquemas figurativos, por ejemplo, usar una escoba como si fuera un micrófono. Así también se desarrolla durante la infancia el juego de roles o juego dramático que es una representación de personajes en determinadas circunstancias. La imitación de lo que se observa en la cotidianidad permite a la persona aprender y entretenerse al mismo tiempo.

En el idioma inglés el verbo “to play” significa lo que, en español, definimos como “jugar” o “actuar”, lo cual refuerza aún más el hecho de que cuando se actúa se juega.

Según la Real Academia Española, actuar se define como “interpretar un papel en una obra teatral, cinematográfica, radiofónica o televisiva” (RAE, 2021). De manera que la actuación podría entenderse como las habilidades o competencias para interpretar un personaje en una situación dramática dada.

Para el maestro Stanislavski, “interpretar fielmente, significa ser correcto, lógico, coherente, pensar, esforzarse, sentir y actuar a unísono con el papel” (s.f.) (p. 14). Esto respalda el hecho de que actuar implica imaginación. Esta última favorece que la persona se ponga en los zapatos de su personaje y explore comportamientos que se ajusten a ese rol.

Por su parte, Alberto Miralles (2001), en su publicación *La Dirección de Actores en cine*, genera una definición de actuación a partir de las cualidades que debe poseer el actor o actriz:

El arte de interpretar, así como esa compleja entidad a la que llamamos actor, exige tres requisitos:

- a. Genio para la transformación.
- b. Talento para mostrar esa transformación.
- c. La inspiración para hacer ambas cosas en condiciones de espacio y tiempo dados. (p. 40)

En esta cita, es evidente la exaltación del genio o el talento. Si se enmarcan estos términos desde una visión romántica, se tiende a pensar que son innatos en la persona, sin embargo, es importante señalar que, desde la perspectiva de los teóricos del arte teatral, el talento o genio se cultiva mediante la disciplina y la investigación.

Stanislavski (2003) lo resume en la famosa frase: “Un actor debe trabajar toda su vida, cultivar su mente, desarrollar su talento sistemáticamente, ampliar su personalidad; nunca debe desesperar, ni olvidar este propósito fundamental: amar su arte con todas sus fuerzas y amarlo sin egoísmo” (p. 156). En esta frase, el maestro ruso hace patente la necesidad de que el actor o actriz trabaje honestamente a partir de la observación propia y de los demás, y no se conforme con hacer clisés para salir del paso. También enfatiza el trabajo constante y sistemático.

Aunado a lo anterior, cuando se habla de interpretación no se puede pasar por alto el vínculo entre actores y el público porque, como lo indica Mauro (2014), para diferenciar una acción cotidiana de una acción dramática es fundamental la presencia de un ojo espectador y, claro está, que la acción desarrollada se dé en el ámbito de la ficción.

Miralles (2001), respecto al vínculo con el espectador, afirma:

El arte interpretativo es un convenio. Se trata de un pacto entre actores y espectadores para admitir el engaño de la ficción... Se muere él sobre el escenario o en una película y sabemos que ha muerto el personaje, pero no su intérprete, y pese a saberlo llegamos a sentir, a veces, la muerte como si fuera real (p. 134).

Para Jerzy Grotowski, la actuación es el arte donde una persona se expone a sí misma públicamente, y lo logra a través de la concentración que le permite hallar la emoción exacta para lo que está interpretando. Es, por lo tanto, un acto donde las máscaras impuestas por la sociedad, educación, experiencias vividas, se rompen para dar paso a “la verdad” interior (Richards, 2005).

Hasta el momento, se ha definido la actuación, las cualidades de la persona intérprete y la relación de esta con el público, pero cabe preguntarse: ¿Cómo se aprende a actuar? ¿Cómo se enseña la actuación?

1.6.2 Didáctica de la actuación

La palabra didáctica viene del griego didaktos, que significa “enseñado, aprendido”, así que la didáctica de la actuación se refiere precisamente a las formas o métodos cómo se enseña este arte.

Desde la antigua Grecia hasta nuestros días, la enseñanza de la interpretación ha estado vinculada a la historia del teatro. Vieites (2014) explica que los histriones se formaban en canto, danza y oratoria para actuar en las fiestas

dionisiacas y que tal aprendizaje, en muchos casos, se transmitía por tradición familiar.

Por su parte, D'Amico (1954) indica que a través de los siglos, reyes y gobernantes se deleitaron apreciando obras de teatro en sus cortes. Del mismo modo, compañías de cómicos ofrecían sus representaciones a la gente de los pueblos e, incluso la Iglesia, lo utilizó con fines evangelizadores. Todo esto permitió que el teatro funcionara no sólo para entretener, sino también para transmitir saberes, valores y costumbres.

Mata (2010) refiere que, a finales del siglo 17, el zar Alexis promovió la creación de un Teatro de la Corte, en el cual usaba a funcionarios como actores y les pagaba por este servicio. El mismo zar ordenó la creación de una academia de estudios eslavos, latinos y griegos que incluyó asignaturas de educación teatral.

En la actualidad, algunas cadenas televisivas tienen sus propias academias de actuación, como el Centro de educación artística de Televisa, México, la cual tiene un programa que incluye técnica actoral, vocal y corporal, y otras de cultura general.

Todo lo anterior demuestra que, a lo largo de la historia, se ha promovido la enseñanza de la actuación bajo el imperativo de hacer representaciones teatrales o transmisiones en medios audiovisuales, ya sea para entretener, educar o dirigir a los pueblos.

Entonces, ¿qué se aprende en la clase de actuación? Usualmente los contenidos que se trabajan tienen que ver con la preparación física y psíquica del intérprete. Por ejemplo, en el siglo XX, el maestro Stanislavski plasmó en una serie de libros diversas reflexiones sobre el arte de la actuación, a partir de experiencias propias y de observaciones hechas a grandes actores. La forma como el autor expresó sus reflexiones fue muy pedagógica, porque presentaba a un maestro impartiendo lecciones a sus estudiantes. De ahí que sus libros

hayan constituido una guía a nivel mundial para personas que dirigen, actúan y enseñan actuación, tanto en el medio teatral como el audiovisual. Sus aportes han sido adaptados por distintas personas autoras para crear otros métodos, por lo que se puede decir que Stanislavski plantó la semilla para las didácticas de la interpretación en teatro y cine.

Ahora bien, si se parte desde un análisis y experiencia más recientes, el profesor Tomás Motos (2014) identifica que el proceso educativo del arte dramático sigue, como tendencia, que se lleve a cabo en tres tiempos: “a)[...] la expresión de sí mismo, b) la dramatización o tiempo para la composición; c) la teatralización o tiempo de la representación” (p.2). Dicha secuencia plantea que las personas docentes realizan ejercicios para que la persona estudiante-intérprete reconozca las posibilidades expresivas de su cuerpo. En un segundo momento, la atención se enfoca tanto en el abordaje del texto como en la composición del personaje y, en un tercer momento, el estudiante se enfrenta a la representación con público. De manera que dicho proceso emula lo que ocurre en el teatro como espectáculo, pero a menor escala en el ámbito formativo, ya que su culminación constituye la representación de una obra o un examen con características de espectáculo.

De acuerdo con lo anterior, cabe suponer que, en dicho proceso, se priorizan los resultados lo que desfavorece la profundización en los contenidos. La premisa anterior se respalda con la experiencia docente de las personas investigadoras, que han percibido cómo la presión por concretar un resultado repercute en la forma cómo se enseña y se aprende. Guevara (2009) lo plantea de modo similar en su descripción de la educación teatral en Costa Rica en el ámbito formal. En este caso, la estructura académico- administrativa, la organización de los cursos, el factor tiempo y la evaluación repercuten, a menudo, en que los procesos no vayan acordes al ritmo de la persona estudiante y que, en muchos casos, no logre internalizar los contenidos.

Sumado a esto, Rojas (2011) afirma que aún existe bastante ambigüedad respecto a lo que se entiende teóricamente como didáctica de la actuación, por la variedad de planteamientos de personas autoras y directoras a nivel mundial sobre el tema. Apunta, además, que hay personas teóricas que niegan que exista un método para llegar al acto creativo y, otras, que plantean la adquisición de ciertas técnicas. Rojas (2011) concluye que esa variedad de criterios deriva en que hoy día prevalezca un tipo de enseñanza asistémica, la cual suele emplear ejercicios de actuación de diversos métodos, sin objetivos claros respecto a lo que se espera de la persona estudiante-intérprete. En otras palabras, los ejercicios sirven para “rellenar” las clases y se da muy poca reflexión entre la teoría y la práctica.

Lo anterior podría deberse, precisamente, a que aún existe a nivel teórico una separación disciplinar entre lo dramático y lo educativo que incide en una escasa preparación pedagógica de quienes forman. Dicha falencia se refleja en un mal planeamiento de las clases, en la improvisación de estrategias didácticas, en el desconocimiento de las habilidades por desarrollar en los educandos, en la no contextualización de la enseñanza, en el desconocimiento de teorías y metodologías de enseñanza-aprendizaje, y en la aplicación del modelo pedagógico transmisionista que establece una relación de jerarquía entre docentes y estudiantes.

Respecto a esto último, cabe señalar que el método transmisionista no favorece el vínculo docente-estudiante, porque coarta, hasta cierto punto, la creatividad de la persona estudiante y, como bien lo indica Stanislavski (1988: 304) (citado por Salgado, 2007, p. 253-254): “asimilar lo ajeno es más difícil que crear algo propio”. Esto hace énfasis en que los procesos creativos se realizan por una motivación intrínseca y no por imposición de otras personas. Una postura similar plantea Guevara (2009) al abogar por una pedagogía dialéctica en que las personas pedagoga y estudiante se involucren en una dinámica de búsqueda conjunta del conocimiento. Por todo lo anterior, la presente

estrategia educativa implica a las personas participantes mediante la identificación de sus necesidades y la búsqueda de soluciones, a través de una comunicación no violenta que propicie un ambiente de camaradería y de juego, para la buena realización de las prácticas y asimilación de los saberes.

1.6.3 Elementos asociados a la actuación:

1.6.3.1 Análisis del rol

Para Stanislavski (2003), dar vida a un papel va más allá de imitar gestos o crear voces. Más bien supone que el actor o actriz debe revisar, dentro de la obra dramática, las circunstancias previas de su rol antes de iniciar la escena, así como las que se suscitan durante su desarrollo. También debe tener claro cuál es el objetivo de su personaje en escena, En síntesis, saber para qué está ahí, qué se propone lograr y, del mismo modo, debe considerar los objetivos de los otros personajes e identificar si estos apoyan o menoscaban la consecución de su objetivo.

Ahora bien, la persona intérprete puede recurrir a recursos externos para dar imagen a su personaje, ya sea través de cómo se mueve, habla y camina, así como mediante elementos de vestuario, utilería y maquillaje. Stanislavski (2003) lo resume así: “Cada individuo elabora una caracterización externa, partiendo de sí mismo, de los demás; la toma de la vida real o imaginaria, según su intuición y su talento observador del propio yo y del de los demás” (p.18).

Del mismo modo, la persona intérprete debe valerse de recursos internos como la escucha activa, la concentración, las emociones, los recuerdos y la imaginación, los cuales le permitirán entrar en situación. Esto último quiere decir, de forma metafórica, ponerse los zapatos del personaje, y que se realice, idealmente, de forma creíble, verosímil y no estereotipada.

1.6.3.2 El trabajo interno y externo del actor o actriz

Para comprender mejor este concepto es conveniente entender qué dice Stanislavski (2001a 15-16) al respecto:

El trabajo interno y sobre sí mismo reside en la elaboración de una técnica psíquica que permite al artista “evocar” en sí mismo el “estado creativo” que con mayor facilidad le aproxima a la inspiración. El trabajo exterior consiste en la preparación del aparato corporal para la encarnación del personaje y la exacta transmisión de su vida interior. El trabajo sobre el personaje consiste en el estudio de la esencia espiritual de la obra dramática, de la semilla que ha engendrado la obra y que determina su sentido, así como el sentido de cada uno de los personajes que componen e integran la obra (citado por Braceli, 2018, p.25-26).

Respecto al trabajo del artista sobre sí mismo, Braceli (2018) indica que el autor se refiere a la vivencia, es decir, la reproducción artística de la vida en el plano de lo real, donde se manifiesta el Yo Actor-Creador, quien busca conscientemente, a través de la psicotécnica, la empatía con su papel. El trabajo del actor o actriz con su papel se refiere a la encarnación y esta se desarrolla en el plano de la ilusión. El proceso se dirige desde la creación exterior del personaje al interior del Yo Actor, gracias a la imagen planteada por el texto dramático.

Algunas de las estrategias que Braceli (2018) enumera del Yo Actor para conseguir la actuación en el plano de la realidad son las siguientes:

1. Estrategias del Texto: se encargan de comenzar la creación del Yo Actor desde la asimilación y conocimiento de la obra del autor para acercarse a su Yo Personaje.

2. Estrategias del Equilibrio: colocan al Yo Actor en el estado perfecto para poder ensayar e investigar sobre él.
3. Estrategias de la Imaginación: ponen al Yo Actor en el lugar del Yo Personaje gracias a la empatía.
4. Estrategias de la Memoria: consiguen que el Yo Actor reviva los sentimientos del Yo Personaje mediante la lógica del recuerdo.
5. Estrategias de la Improvisación: crean el impulso verdadero del Yo Actor partiendo de la acción del Yo Personaje.
6. Estrategias de la Comunicación: logran la comunicación real de ambos (p.29).

En cuanto a las estrategias para fusionar al Yo personaje con el Yo Actor nombra las siguientes:

1. Estrategias del Papel: accionan el entendimiento del texto.
2. Estrategias de Cuerpo: comienzan la creación desde la preparación y el adiestramiento corporal.
3. Estrategias de Comunicación: serán las que rellenen y den vida a las palabras.
4. Estrategias de la Declamación: la acción verbal provista de un propósito.
5. Estrategias de la Organicidad: encuentran la justificación interna partiendo de la externa.
6. Estrategias de la Caracterización: alcanzan la personificación con elementos externos (p.31)

Hay que entender que, independientemente del camino que se siga (de lo interior a lo exterior o de lo exterior al interior), es importante que la persona intérprete comprenda que la creatividad está dentro de sí misma. Debido a esto, es necesario no solo trabajar la imaginación y la emoción, ya sea en el plano real o de la ilusión, sino también entrenar la expresividad física y vocal para ponerla al servicio de la encarnación del personaje.

1.6.3.3 Utilización del cuerpo del actor o actriz

El cuerpo de la persona que actúa forma parte de la interpretación, ya que está totalmente ligado a las emociones, a la creatividad y a la acción en la escena. Stanislavski (2019), en sus últimos años de investigación, propuso la metodología de “las acciones físicas”. Esta plantea que la persona que actúa utiliza su cuerpo y memoria sensorial en actividades concretas que le conducen de manera óptima hacia el universo interno y externo del personaje.

Jerzy Grotowski continuó el trabajo de Stanislavski y propuso que:

“La acción física se nutre, más que de un recuerdo, de la memoria del cuerpo que recupera los impulsos para transformarlos en un cuerpo-en vida, por tanto, el actor libera aquello que no ha sido creado de forma consciente pero que termina convirtiéndose en la esencia de la acción”. (Sierra, 2015, p.60)

De manera que la construcción de un personaje proviene del entrenamiento, tanto del cuerpo como de la mente. Un ser vivo que acciona conscientemente en escena, establece una coherencia entre el comportamiento físico y el estado psicológico del personaje en situación.

Ahora, Stanislavski planteaba técnicas que encauzan la expresión corporal de la persona intérprete en acciones naturalistas. Existen otros investigadores, como Vsevolod Meyerhold y Eugenio Barba, quienes desarrollaron técnicas

distintas a las anteriores, en cuanto a la utilización del cuerpo de la persona que actúa.

Meyerhold desarrolló una técnica a la que llamó biomecánica, la cual es distinta a la ciencia médica que comparte el mismo nombre y que estudia los movimientos del cuerpo humano. Sus investigaciones estaban centradas en la acción física, una estilización a través del cuerpo de la persona que actúa, subdividida en 7 principios:

- *Otkas* (proveniente del ruso “rechazo o retroceso”). Es el movimiento de preparación que precede al movimiento previsto real. Moverse hacia atrás o hacer un balanceo antes del lanzamiento. Aquí es donde nace la idea o intención.
- *Posyl* (proveniente del ruso “impulso o envió”). Es la realización del movimiento.
- *Tormos* (proveniente del ruso “freno”). Realza la precisión y musicalidad de un movimiento. Se ubica al final de una secuencia de movimiento.
- *Stoika* (proveniente del ruso “postura”). Es la postura o fijación final de una partitura de movimiento, en miras de un nuevo *Otkas*.
- *Rakurs* (proveniente del ruso “escorzo o angulación” del cuerpo). El actor o actriz ofrece al público una amplia gama de perspectivas del cuerpo.
- *Grupirovka* (proveniente del ruso “agrupamiento”). Es una concentración física, a menudo alrededor del plexo solar y en conexión con los *Otkas*, lo que crea una tensión dramática en el cuerpo y en el espacio.
- *Kontrapunkt* (proveniente del ruso “contrapunto”). Al realizar un movimiento escénico, la persona que actúa incluye un contrapunto para generar un mayor impacto de su movimiento y forma inicial”. (Biomechanics Berlín, s.f., glosario)

Los principios de Meyerhold sirvieron de base para que otras personas autoras, desarrollaran la utilización consciente del cuerpo en la actuación, ya que es el principal instrumento de la persona intérprete.

En cuanto a Eugenio Barba, sus investigaciones se centran en lo que se conoce como la Antropología teatral. Desarrolla distintos análisis sobre el comportamiento pre-expresivo del cuerpo de la persona intérprete.

Para Barba, existen tres aspectos que componen el perfil de una persona que actúa o baila: El primero consiste en que la personalidad, sensibilidad e inteligencia nos convierte en seres únicos. El segundo se relaciona con el contexto histórico-cultural del que proviene la persona. El tercero es la capacidad de utilizar el cuerpo y la mente a favor de una situación no cotidiana, escénica, entrenada, trabajada para estar activa y viva.

“En una situación de representación organizada, la presencia física y mental del actor se modela según principios diferentes de aquellos de la vida cotidiana. La utilización extra-cotidiana del cuerpo-mente es aquello que se llama *técnica*” (Barba, 2005, p. 25).

Si bien las investigaciones de los maestros mencionados en este subcapítulo son distintas, todos concuerdan en que el cuerpo de la persona que actúa es parte integral del fenómeno actoral, o sea, está activo, preparado para la acción y corresponde con la emoción del personaje en cada escena.

1.6.3.4 La voz en la actuación

Una de las clases fundamentales en las academias de actuación, tanto públicas como privadas, son las de entrenamiento vocal, específicamente: dicción y proyección. Aprender a utilizar la voz correctamente en el teatro sobrepasa las necesidades básicas para el entendimiento y escucha de los

textos provistos, ya que es parte de la emoción, de la acción en la escena y de la constitución del personaje.

Usualmente nos referimos con “voz teatral” a una forma de expresión, volumen y ritmo en la comunicación verbal que es utilizada en el escenario por parte de las personas que interpretan. Cabe aclarar que el oficio del actor y actriz no se limita al escenario, ya que existen otros campos como son la locución o las producciones audiovisuales que requieren el uso de la voz al momento de la acción.

La voz debe ser utilizada de acuerdo con el formato en el que se vaya a trabajar, por lo que la voz en el escenario usualmente debe estar mejor proyectada y usarse una dicción más clara que en radio o en audiovisual, dado que, en estos últimos casos, se cuenta con un micrófono que amplifica la voz.

En el caso de Costa Rica, a principios de milenio, se produjeron varias películas que la crítica calificó de forma negativa, ya que consideró como una desventaja que ciertos actores o actrices no ajustaran su voz al medio audiovisual. Con el paso de los años, se prestó mayor atención a ese aspecto y las producciones costarricenses han mostrado mejores resultados al respecto, sobre todo en la última década, dejando atrás aquella percepción peyorativa de que los actores y actrices de teatro solían verse exagerados, y fortaleciendo, a la vez, la inclusión de personas formadas en actuación teatral para las producciones locales. Tal es el caso de la crítica que realizó la revista Fotogramas sobre la producción *El despertar de las hormigas*, en la que indica que lo mejor de la película es “la fuerza interior de Daniela Valenciano” (Iglesias, 2019).

La mención del uso de la voz en el presente proyecto se debe principalmente a que es uno de los aspectos más relevantes en el trabajo con personas que actúan en el audiovisual. La misión, tanto de las personas que dirigen un

proyecto como de las personas que actúan, es establecer una metodología que les permita utilizar la voz apropiada para la escena.

1.6.3.5 Presencia escénica

Existen varios acercamientos al término de presencia escénica e, inclusive, se suele igualar al concepto de energía, más específicamente, energía escénica. Eugenio Barba utiliza el término de presencia escénica para referirse a:

“...una cualidad discreta que emana del alma, que irradia y se impone. Cuando es consciente de esta presencia, el actor osa exteriorizar lo que siente y además lo hará de una manera apropiada porque no tiene necesidad de forzarse: se le sigue, se le escucha”. (Barba y Saravese, 2010, p. 255)

Popularmente, se adjudica el significado de presencia escénica a la capacidad de generar una conexión entre quien actúa y el público, es decir, una fuente de energía viva que conduce la atención de las personas espectadoras sobre la acción que ejecuta la persona que está en un escenario.

Para Graham (1991): “La presencia escénica es el claro resultado de un cuerpo despierto y desbloqueado que está íntegro en su pensar, sentir y hacer. Un cuerpo dispuesto, atravesado por la emoción y proyectado.” A este “cuerpo vivo en estado puro”, como le llamaba Barba, se le adhieren otros principios como “fuerza”, “espíritu” y demás elementos intangibles que conforman la esencia de la acción en la escena.

El impulso o energía que requiere el actor o actriz para ser parte de la acción en la escena, se construye a partir de ejercicios que son responsabilidad de la persona que actúa, ya que deben acoplarse a sus capacidades, a la narrativa de la historia y a la acción. La entrenadora de actores Fátima Toledo, brasileña, utiliza la bioenergética, entre otras herramientas, la cual tiene su

base en la teoría del psicoanálisis y fue implementada en la terapia física por el médico estadounidense Alexander Lowen. En síntesis, es una terapia que estudia la personalidad en función de los impulsos energéticos del cuerpo. Lowen (1975) explica que las personas somos nuestro cuerpo:

“por ejemplo, supongamos que vemos a un individuo de pecho abultado, hombros erguidos y cejas levantadas, y queremos saber qué significa esa actitud. Debemos adoptar una actitud igual: inhalar un buen volumen de aire, levantar los hombros y alzar las cejas. Si estamos en contacto con nuestro cuerpo, inmediatamente percibimos que hemos adoptado una expresión de miedo” (p. 15)

La bioenergética conecta el cuerpo y la mente para equilibrar las emociones, de manera que las personas que utilizan esta metodología en la actuación entrenan su cuerpo para lograr la conexión emocional que requiere la escena. A continuación, se describe un ejercicio realizado a partir de la bioenergética, recientemente aplicado en la dirección de actores para un cortometraje llevado a cabo por uno de los investigadores del presente proyecto.

Una persona está sentada en medio de un garaje, y otra persona está de pie. El objetivo de la persona sentada es escapar por la puerta principal del garaje, mientras que el objetivo de la persona que está de pie es evitar que la persona sentada se mueva.

A través de la bioenergética, quienes participan del ejercicio desarrollaron la emocionalidad que pretendía la escena: una relación de pareja en la que una persona domina a la otra. Ante la cámara, la presencia de la persona que estaba de pie se miraba imponente, y la que estaba sentada, evidenciaba ruptura o fragilidad al tener cerca el otro cuerpo.

Al igual que con otras herramientas de la actuación, se debe tener cuidado al utilizar la bioenergética, ya que puede afectar la salud emocional de las

personas intérpretes, ya que se desconoce si la emoción puede alterar su estado físico, por ende, podría ser contraproducente si no se guía apropiadamente.

1.6.4 Actuación para la cámara

En 1895, los hermanos Auguste y Louis Lumière introdujeron al mundo el cinematógrafo. En su momento, este gran invento presentó, por primera vez, imágenes documentales de un tren llegando a una estación. Para el público presente fue una gran conmoción ya que, durante su proyección, muchas personas creyeron que el tren saldría de la pantalla y les golpearía. Era la primera vez que un elemento de tal magnitud como la de un tren puesto en un escenario se mostraba casi real, lo que estableció una de las premisas más importantes en el desarrollo del lenguaje audiovisual: exhibir historias que sean percibidas por las personas espectadoras como hechos reales.

Años más tarde, en 1902, el nuevo miembro de las artes, denominado posteriormente el séptimo arte, es introducido al mundo a través de la visión de George Méliès, quien presenta el cortometraje *Viaje a la Luna*. Esta era una ficción surrealista basada en el libro de Julio Verne, y cuya puesta en escena no realista combina los recursos teatrales de la época con la prestidigitación y el nuevo cinematógrafo, para establecer otra de las grandes premisas del audiovisual: el uso del lenguaje para el entretenimiento.

En sus inicios, las personas que actuaban en este nuevo arte interpretaban personajes tal y como lo hacían en el teatro, ya que se trataba de teatro filmado. Un ejemplo de lo anterior es *Charlotte*, creado por Charles Chaplin. Sin embargo, con el desarrollo de la industria cinematográfica, y la invención del cine sonoro en el año 1927, las grandes compañías productoras decidieron hacer muchos cambios en la selección actoral. Primero, buscaron personas que se vieran bien en la gran pantalla, luego, que tuvieran un tono de voz

cautivador y, finalmente, alguna destreza por la cual serían reconocidas. Esta “fórmula” era una garantía ante las productoras de que las audiencias correrían a las salas de cine para ver a las “estrellas” del entretenimiento. Las actrices y actores de la época básicamente se dividieron en tres grupos:

1. Las personas que podían interpretar personajes de carácter.
2. Las personas que podían cantar y bailar.
3. Las personas que se veían bien en la gran pantalla.

Muy pocas personas lograron entrar en los tres grupos, por lo que las academias optaron por especializar su formación. Algunas se establecieron como formadoras de actores y actrices, tal y como lo hicieron el Actor's Studio o Stella Adler, quienes desarrollaron el conocido “método”, el cual se deriva de Stanislavski. Mientras que otras, como la Academia Americana de Artes Dramáticas (NYADA), se enfocaron en la interpretación, el canto y baile.

El lenguaje audiovisual no modifica la preparación de la persona que actúa, modifica el momento preciso de actuar. Por eso, cuando se habla de actuación para cámara, debemos entender que nos referimos al momento de la acción, no de la investigación que realizan las personas para construir personajes.

Cuando se introduce la cámara a la actuación, se cambia el lenguaje con el cual es expuesto el trabajo de la persona que actúa. Como se ha mencionado, lo que varía es el formato, no la metodología para crear personajes. El lenguaje audiovisual introduce la fragmentación del cuerpo, por lo que posibilita mostrar la mitad o un detalle del mismo. Es el caso del conocido plano americano, el cual se crea durante la producción de películas de vaqueros en los Estados Unidos en los años 30, y cuya finalidad era mostrar el lugar donde estaban colocadas las pistolas para acentuar ese elemento. Otro caso es el conocido plano italiano, el cual se creó a partir de las películas en las que participaba la actriz Sofía Loren. El concepto detrás de esta fragmentación era mostrar el corte del busto, para apoyar la sensualidad de

los personajes de la actriz. En síntesis, para obtener una formación que integre las competencias requeridas para la cámara, se debe adquirir conocimiento respecto al lenguaje audiovisual.

1.6.5 Dirección de actores en el medio audiovisual

En el mundo, las personas con mayor reconocimiento por su destreza actoral en producciones audiovisuales cuentan con la guía de una persona que les entrena o les da “coaching”, que se involucra en el proceso de creación e interpretación de un personaje. Sin embargo, la mayor parte de actrices y actores reciben solo orientación de parte de la persona que dirige el proyecto: “Si me desempeño bien en la parte que me toca, le doy al menos el 50 por ciento del crédito al director” (James Franco citado por Valera, 2019, p.23).

Esta persona que figura como entrenadora identifica primero las capacidades interpretativas de su cliente. Luego, realiza un análisis profundo del guion literario y el tratamiento visual de la obra. Finalmente, establece y ejecuta un plan de trabajo para que su cliente satisfaga los requerimientos establecidos por la producción.

El contrato de una persona que se dedica a entrenar actores o actrices como Meryl Streep, Penélope Cruz, Emma Stone, Joaquín Phoenix, Javier Bardem o Colin Firth contiene una cláusula de confidencialidad, de manera que, legalmente, no pueden referirse a la metodología aplicada en cada proceso. Sin embargo, existen generalidades que son reveladas por las propias personas que actúan. En varios episodios del programa de la BBC, the Graham Norton Show, las actrices Claire Foy, Olivia Collman, Emma Corin y el actor Josh O’Connor comentaron que su preparación para la serie *La corona*, producida por Netflix, estuvo a cargo de entrenadores que se enfocaron en lograr el acento, entonación de voz y corporalidad de los personajes que interpretan (Norton, 2017, 2019, 2021).

Así mismo, en los Estados Unidos, las personas que actúan suelen adquirir competencias específicas sin apoyo de una persona que les guíe en el proceso, ya que es costumbre contratarlas para un mismo género o subgénero del audiovisual. Lo anterior se refiere a que una persona que logra desempeñar un rol que obtiene un alto puntaje en las evaluaciones emitidas por el público del audiovisual, será convocada por las compañías estadounidenses para que continúe haciendo variaciones del mismo personaje en otras obras audiovisuales. Por ejemplo: Adam Sandler es un actor que se contrata casi exclusivamente para proyectos de comedia, en los que actúa roles similares. En contraste, Nicole Kidman se relaciona con producciones dramáticas o de contenido, que serán evaluadas por la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de Hollywood. Pocas son las personas que tienen la posibilidad de adquirir competencias para actuar en diversos géneros o subgéneros a la vez, para participar en producciones de acción, terror, suspenso, policiaco, film noir, musicales, u otras.

Latinoamérica, por su parte, imita el modelo europeo en el que la persona intérprete se le reconoce por su capacidad de ser versátil. Las personas que actúan logran ser contratadas en producciones de géneros y subgéneros variados. Por ejemplo, Cecilia Roth, una de las figuras más famosas del cine y la TV de Argentina en años recientes, ha participado tanto en comedias como en películas dramáticas, y ha interpretado desde una prostituta hasta una enfermera. Otro ejemplo es el mexicano Gael García Bernal, quien también cuenta con una variada cartera de producciones, en las que ha dado vida a personajes que ni siquiera son de origen mexicano. Cabe mencionar, que tanto Roth como García, han tenido la guía de una persona que les entrena en la mayoría de sus proyectos.

También en América Latina, como ya se ha mencionado, se encuentra Fátima Toledo en Brasil, quien es una reconocida entrenadora de actores. El método que aplica está en constante cambio, ya que se enfoca en buscar la verdad en

la escena. Los recursos que utiliza abarcan desde las acciones físicas desarrolladas por Stanislavski, hasta la bioenergética definida por el psicoterapeuta estadounidense Alexander Lowen. Tanto Fátima como otras personas profesionales que se dedican a enseñar la actuación ante una cámara, exploran técnicas que han sido desarrolladas por quienes investigan la actuación y por personas expertas de las ciencias sociales que estudian el comportamiento humano, las cuales combinan con el saber del lenguaje audiovisual.

En Costa Rica, tal vez la debilidad más significativa hasta el momento, en este campo, es que las personas que actúan tienen la expectativa de recibir el mismo acompañamiento en una producción audiovisual, que aquel que se recibe por parte de la persona que dirige una obra teatral. Las personas que dirigen para formatos audiovisuales tienen la responsabilidad de planificar la puesta en escena, coordinar la acción y su resultado. En el caso de las actrices o actores, son considerados elementos importantes en la composición de la imagen en movimiento. Sin embargo, la atención está puesta en varios elementos a la vez, no solo en la interpretación. Contar con una persona que entrene a las personas que actúan debería ser un factor clave en el equipo de dirección de las producciones locales.

1.6.6 Lenguaje audiovisual y su conjunción con la actuación

Las producciones audiovisuales son expresiones artísticas distintas al teatro, de manera que la persona interesada en la actuación y que tenga la intención de desarrollarse en este formato, debe adquirir las siguientes competencias:

- Identificar los valores de plano establecidos en el guion técnico según las necesidades de la producción audiovisual.
- Reconocer el ritmo de la obra según las características de cada género o subgénero de la producción audiovisual.

- Aplicar metodologías prácticas de actuación en el desarrollo de la interpretación considerando el plan de trabajo establecido por la producción.

Con respecto a la primera competencia, el nombre de los valores de plano de cámara deriva de la proporción del cuerpo humano dentro de la imagen. La elección de estos encuadres está supeditada al lenguaje que se establece para cada proyecto audiovisual. Fernández y Martínez (1999) describen los siguientes planos:

- **Plano General:** Presenta a la persona de cuerpo entero.
- **Gran Plano General:** El cuerpo se observa pequeño ante su entorno, es decir, el ambiente está por encima de la figura humana.
- **Plano Americano:** Corta por encima de las rodillas, el acento está en el lugar donde se colocan las pistolas de las personas vaqueras.
- **Plano Medio:** El cuerpo está fragmentado a la mitad, permite observar la actuación de las manos.
- **Primer Plano:** Encuadra el rostro, recoge la expresión de los ojos y la boca.
- **Plano Detalle:** Observa una parte del cuerpo humano o de un objeto: un dedo, un ojo, un anillo o una llave (pp. 33-35).

En cuanto a los géneros y subgéneros del audiovisual, se debe considerar que los proyectos suelen contener elementos provenientes de más de un género o subgénero. Lo anterior, a razón de conquistar audiencias que cada vez son más exigentes y demandan producciones innovadoras, por lo tanto, las características que las determinan están en constante actualización. Una película como el *Laberinto del Fauno* (2006) se considera drama y fantasía, mientras que *La Llorona* (2019) es histórica, política, drama, terror y suspenso.

Un aspecto importante es que los géneros o subgéneros, según indica Altman (2000), contienen múltiples significados que pueden identificarse de la siguiente manera:

- El género como esquema básico o fórmula que precede. programa y configura la producción de la industria.
- El género como estructura o entramado formal sobre el que se construyen las películas.
- El género como etiqueta o nombre de una categoría fundamental para las decisiones y comunicados de distribuidores y exhibidores.
- El género como contrato o posición espectral que toda película de género exige a su público (p.35).

Según el género o subgénero predominante de un proyecto audiovisual, la actuación puede estar lejos de “la verdad” o, inclusive, de la coherencia. Un ejemplo de ello es el Cine Clase B, el cual tiene su origen durante la Gran Depresión de 1929 en los Estados Unidos. Además de su bajo presupuesto o utilización de actores y actrices no reconocidos, propone historias en las que puede haber enfrentamiento entre monjas zombies, seres reptilianos y travestis extraterrestres.

1.7 Metodología

Este apartado describe la metodología, es decir, las estrategias para el logro de los objetivos. Por ende, se hace un desglose de las cuatro etapas de la investigación, entre las cuales está la fase preparatoria, el trabajo de campo, la fase analítica y la fase informativa.

En la fase preparatoria, se definieron las técnicas y métodos de recolección de información respecto a la actuación para la cámara.

En la etapa de trabajo de campo, se llevaron a cabo observaciones participantes del taller de actuación y entrevistas semi-estructuradas a ocho personas participantes.

En la fase analítica, se ordenaron los datos recolectados en observaciones y entrevistas, es decir, los datos obtenidos durante la implementación de la estrategia educativa.

En la fase informativa, se presentaron los resultados obtenidos de la investigación, como trabajo final de graduación y se socializaron los resultados con las personas participantes.

1.7.1 Personas destinatarias y fuentes de información:

Personas destinatarias

La estrategia educativa estuvo dirigida a personas adolescentes con edades entre los 10 y los 16 años. De estas, algunas tenían experiencia en el juego escénico y, otras, sin experiencia alguna.

Se escogieron a las personas participantes a conveniencia, debido a que la implementación del taller se realizó en plena pandemia del COVID-19, y se desarrolló durante 8 sesiones. Esto supuso que las personas investigadoras optaran por invitar a niños, niñas y adolescentes que pertenecieran a una misma burbuja social.

Se decidió contar con niños o niñas no menores a los 10 años, ya que, previo a esa edad, las personas no suelen cuestionar las reglas impuestas por los adultos. De acuerdo con Jean Piaget (1983), padre de la epistemología genética, antes de los 10 años las personas obedecen las normas impuestas por personas mayores y aún no conciben que las reglas pueden modificarse a partir de acuerdos tomados en colectividad. A razón de lo anterior, y para comprender la dinámica de trabajo colectivo del taller de actuación, fue

necesario contar con niños y niñas mayores a esa edad y con adolescentes, ya en esta etapa se observa una “moralidad solidaria entre iguales” (p. 168), la cual se refiere a que el individuo comprende que las reglas no son inmutables, es decir, hay un reconocimiento de que las normas pueden ser cambiadas por consenso entre pares. Por lo tanto, la persona tiene la capacidad de establecer acuerdos y tiene conciencia de los sentimientos y necesidades propias, así como de las ajenas.

También la elección de personas de esa edad radicó en que los niños y las niñas suelen involucrarse plenamente en actividades lúdicas, al tiempo que son capaces de desarrollar habilidades artísticas. Aunado a lo anterior, se consideró que su disposición a participar en los juegos favorecería que los adolescentes del taller se animaran a participar en las actividades lúdicas y pedagógicas propuestas por las personas investigadoras.

Por otra parte, la estrategia educativa tomó en cuenta a personas entre los 13 y los 16 años, debido a que constituyen una población que, como se explicó en la justificación, cuentan con oportunidades laborales, ya que son buscadas para actuar en proyectos, sobre todo de estudiantes de producción audiovisual.

Entre las características de las personas entre los 13 y 16 años se puede mencionar que experimentan cambios físicos asociados con la maduración sexual y cambios psicosociales. Esto sucede debido a que presentan mayor dificultad para aceptar la propia imagen y suelen otorgar mucha importancia a la opinión de los pares respecto a cómo se ven y se comportan, ya que esto determina si son o no aceptados dentro de un grupo.

Por su parte, Piaget, en su descripción del desarrollo moral, ubica a este grupo etario dentro de la “moral de la equidad”, el cual se caracteriza por tener un mayor sentido de la justicia y la reciprocidad. Es decir, ante una falta determinada debe haber una sanción equivalente a esta, así que la persona se formula pautas en colaboración con sus pares: “Gracias a la colaboración, es

factible crear normas o reglas por consenso de ahí que surge el sentimiento de obligatoriedad: las reglas son obligatorias porque violarlas equivale a violar la confianza y el respeto mutuo” (Villegas de, 1998).

Las personas adolescentes entre los 13 y 16 años, al tener un sentido más pleno de las necesidades del colectivo, son capaces de asumir con mayor autonomía sus responsabilidades dentro del grupo. Como esta es una estrategia educativa sobre la actuación para la cámara, fue muy importante que cada participante fuera consciente de su responsabilidad, no solo a la hora de abordar sus escenas, sino también a la hora de trabajar con todo el equipo. En vista de que el medio audiovisual demanda personas comprometidas y dispuestas a sacar la tarea de la producción, así también era fundamental para las personas investigadoras que la totalidad de las personas participantes se comunicaran de manera asertiva entre sí, con el fin de mantener un clima agradable dentro del grupo.

Otras de las razones por las que se eligió esta población es que en Costa Rica no existe oferta de cursos de actuación en centros educativos de secundaria a nivel público, aunque sí existen academias privadas que imparten clases de esta índole. Así también surgió la necesidad, en las personas investigadoras, de realizar la sistematización de los conocimientos fundamentados en el saber académico y experiencia laboral, que propiciara una metodología de enseñanza-aprendizaje de la actuación para la cámara dirigida a adolescentes.

Fuentes de información primarias

Las fuentes primarias proporcionan datos de primera mano, es decir, provienen de documentos y libros consultados por las personas investigadoras, así como la información recogida en observaciones y entrevistas.

Los libros y artículos sobre actuación para la cámara brindan información no solo de las metodologías de actuación que se ponen en práctica en el medio audiovisual, sino que también advierten sobre aspectos importantes de la dirección de actores durante un rodaje, por lo que fueron fuentes de información muy importantes a tomar en cuenta para diseñar el taller.

Las personas participantes, de igual manera, constituyeron fuentes primarias de información, ya que de ellas se obtuvo la mayor cantidad de apreciaciones respecto a la implementación de la estrategia educativa.

Fuentes de información secundarias

Las fuentes secundarias son las investigaciones, artículos y otros documentos relacionados con el tema de las metodologías de actuación, así como las relacionadas con el lenguaje teatral y audiovisual.

1.7.2 Técnicas

Se utilizaron técnicas de investigación documental, observación participante y entrevista.

Investigación documental

En la investigación documental se recopila y selecciona el material a través de la lectura de documentos, libros, artículos, grabaciones, entre otras. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) es importante cuestionar ¿cómo se vincula el material o elemento con el planteamiento del problema? De ahí que fue importante realizar la revisión de los referentes teóricos que trataran sobre la actuación como fenómeno, tanto en el teatro como en el audiovisual. Además, de forma específica, se investigó en torno a las didácticas de la actuación, la dirección de actores en producciones audiovisuales, el Design Thinking (Rosas et al., 2018) y la comunicación no violenta (Rosemberg, 2013).

Estos dos últimos fueron utilizados en el diseño e implementación de la estrategia educativa.

Observación

En esta investigación se llevó a cabo la observación y grabación de las sesiones del taller, con el fin de tener una perspectiva clara de cómo iban respondiendo las personas participantes a las explicaciones de las personas mediadoras, a los juegos, a los ejercicios actorales y a las escenas. Se utilizaron notas de campo y grabaciones para recopilar lo observado en cada sesión.

Entrevista

La entrevista supone un intercambio de información entre la persona entrevistadora y la entrevistada. Esta técnica se utilizó a lo largo de las sesiones para obtener información de las personas participantes respecto a los juegos, ejercicios o escenas, a lo que conocían sobre determinado tema, o lo que había sido explicado por las personas mediadoras para comprobar si era comprendido. También, cuando se completaba algún ejercicio, fue una técnica valiosa para saber cómo se habían sentido las personas participantes, lo que habían observado del trabajo de alguna compañera o compañero y, en algunas sesiones, cuáles eran sus reacciones al observarse durante el visionado de ciertos ejercicios y qué era lo que percibían de sí mismas.

1.7.3 Instrumentos

Se elaboraron notas de campo, las cuales sirvieron para documentar lo observado durante las sesiones. También fue importante clasificar la información, ya fueran documentos, notas, grabaciones, fotografías, videos, entre otros.

Fichas de lectura

Este instrumento sirvió para resumir y destacar los aspectos más relevantes de las lecturas revisadas.

Notas de campo

Por medio de esta se compilaron las observaciones obtenidas en cada una de las sesiones, a fin de anotar los aspectos de interés para la investigación.

Guía de entrevista semi-estructurada

La guía contiene las interrogantes que se hacen a la persona entrevistada, sin embargo, al ser semi-estructurada, algunas preguntas se presentan como abiertas y permiten mayor libertad para que la persona entrevistada responda.

1.7.4 Validación de los instrumentos del diagnóstico

Previo a la aplicación de los instrumentos de recolección de información, los mismos fueron sometidos a una revisión por parte de dos personas expertas en artes dramáticas y en educación, a fin de sacar el mayor provecho de las preguntas y aspectos a observar.

1.7.5 Técnica de análisis de datos

El proceso de análisis cualitativo busca darle estructura a una gran cantidad de información que no la tiene, de modo que en esta investigación se le dio sentido a la información hallada con miras a dar respuesta al problema de investigación. También, fueron importantes las impresiones de las personas investigadoras y las participantes. Para un mayor orden, se construyeron matrices, cuadros y figuras para poder sintetizar y analizar la información recabada por medio de los instrumentos.

Capítulo 2

2.1 Enseñanza de la actuación para audiovisual

2.1.1 Enseñanza de la actuación para audiovisual en Estados Unidos

Estados Unidos es un país con una gran industria audiovisual, cerca del 95% de las pantallas del mundo exhiben contenido proveniente de este territorio. Hollywood, ubicado en el estado de California, es llamada “la Meca del cine”. Personas de todo el mundo migran a este lugar en busca de una oportunidad que les permita estar detrás o delante de una cámara. Las academias de actuación para audiovisual pululan allí, ofreciendo desde entrenamiento actoral hasta representación ante las compañías productoras que diariamente buscan a la próxima gran estrella.

Actor 's Studio

La formación actoral se brinda en universidades, academias privadas y centros comunitarios. Entre estos, destacan aquellos que han graduado a personas reconocidas en el campo de la actuación, o los que tienen facilitadores que actúan en cine o televisión. El Actor 's Studio, presidido en la actualidad por Al Pacino y Ellen Burstyn, es uno de los espacios de enseñanza más conocidos porque cuenta con ambos criterios: ha graduado mucho del talento que vemos en las pantallas y su cuerpo académico está compuesto por personas que siguen activas en la industria.

Fundado en 1947 por Robert Lewis, Cheryl Crawford y Elia Kazan, establecieron “el método” como su eje central de formación. Esta propuesta fue desarrollada por Lee Strasberg, quien se unió a este centro como director creativo. Los procedimientos de Strasberg para abordar la enseñanza de la actuación provienen de las investigaciones realizadas por Stanislavski. Sin

embargo, su sistema o “método” apoya la idea de que los actores o actrices se fusionen con los personajes, comprometiéndose emocionalmente con el rol asignado.

Mauro (2012) comenta que Strasberg, para el método, “reelabora el concepto de memoria afectiva recibido de su maestro Boleslavsky, dividiéndolo en memoria sensorial (relacionada con los sentidos) y memoria emotiva (relacionada con las vivencias experimentadas)” (p.2).

En relación con la memoria afectiva, el uso de los recuerdos personales para interpretar un rol en circunstancias emocionalmente tensas, puede afectar mentalmente a la persona intérprete, ya que está reviviendo la emoción propia, producto de un acontecimiento vivido, para ponerla al servicio de un personaje. López (2020) señala que “lo cierto es que esta forma de abordar los personajes siempre ha sido objeto de polémica”. Sin embargo, es justo pensar que el fin no justifica los medios cuando se trata de preparar a una actriz o un actor, ya que quien dirige, o la persona docente, debe brindar un espacio de aprendizaje, confianza y empatía, que le permita construir su personaje sin necesidad de que asuma situaciones que puedan vulnerar su cuerpo o su psique.

Stella Adler Studio of Acting

Stella Adler, al igual que Lee Strasberg, fue entrenada por los discípulos de Stanislavski, Richard Boleslawski y Maria Ouspenskaya, en el American Laboratory. Más tarde, perteneció a The Group Theater junto a Lee Strasberg, Robert Lewis y Sanford Meisner.

Fundó su propia academia de actuación y, también, estableció principios de interpretación a partir de las investigaciones de Stanislavski. Sin embargo, la señora Adler era más partidaria del uso de la imaginación para crear un personaje que de utilizar los recuerdos propios de la persona que actúa. El

desacuerdo con Strasberg en cuanto al uso de este recurso les distanció, “el hecho de tener que recurrir al recuerdo de la muerte de alguien cercano como referente para una interpretación verdadera o vívida, le parecía que era algo esquizofrénico y problemático para el actor” (Adler, 2000, como se citó en Guerrero, 2015).

Además de la base proveniente de Stanislavski, Adler enfatizó, en su técnica, la observación, ya que “tomando elementos que observas en la vida puedes desarrollar cualidades en tu vida actoral que no retomas de tu vida personal” (Adler, 2000, como se citó en Guerrero, 2015).

La técnica de Sanford Meisner

Como ya se ha mencionado, Meisner fue miembro de The Group Theater, por lo que su proceso de aprendizaje actoral estuvo marcado por las técnicas de Stanislavski. Sin embargo, al igual que Stella Adler, no estaba a favor de utilizar la memoria para trabajar la emoción, por lo que su técnica se centró más en la escucha y en la repetición.

El ejercicio más conocido es el de la repetición, que consiste en que dos actores repitan frases o palabras con el objetivo de escuchar verdaderamente y no intelectualizar el texto; de esta forma pueden con mayor facilidad llegar a vivir y a trabajar con lo que tienen, sin intelectualizar o planear algún tipo de interpretación (Giese, 2017).

Para Meisner, actuar es hacer, y es por esto que sus ejercicios están enfocados en la exploración de patrones de conducta, el desarrollo del instinto de la persona que actúa, el análisis de lo que el texto indica para accionar, y en tener claridad del lugar del que viene el personaje para preparar hacia donde irá.

La técnica de David Mamet y William H. Macy

David Mamet, uno de los teóricos estadounidenses contemporáneos de la actuación, plantea el concepto del “ahora” en la acción. Mamet propone que el actor o actriz debe tener presente, antes de grabar cada escena, dónde está el personaje ahora, y qué está sucediendo durante la escena. Las personas que utilizan el método de Mamet acuden a la observación, escucha e imaginación para crear sus personajes, tal como lo hacen las personas que actúan en teatro, por lo que su metodología propicia que quien actúa se concentre en el aquí y ahora.

Mamet (2013), además, plantea que el trabajo del actor sea simple y profundo: entregarse totalmente a la historia que cada autor proporciona, sentirse libre en el escenario o ante la cámara, ocuparse sólo de ser verdadero en cada momento. Mamet, junto al actor William H. Macy, enfocan su metodología en analizar la escena y extraer un objetivo específico que se convierta en una acción que pueda ser llevada a la escena. Igualmente, señalan la importancia de vivir el momento y desarrollar la escucha a partir de la repetición, la cual es una práctica muy similar a los ejercicios que desarrolló Sanford Meisner.

2.1.2 Enseñanza de la actuación para audiovisual en Costa Rica

En el contexto nacional, la formación actoral para el audiovisual está a cargo de personas que estudiaron previamente actuación para el teatro, por lo que también tienen una base que proviene de Stanislavski. Sin embargo, su experiencia profesional, combinada con otros estudios de especialización, les ha orientado a desarrollar una ruta personalizada en la que se contemplan las necesidades de cada producción audiovisual, las características propias de cada persona que actúa y ejercicios de distintas fuentes.

Milena Picado Rossi (comunicación personal, 21 de julio de 2021), quien es profesora universitaria y facilitadora en academias privadas, desmitifica la

concepción de lo que se considera “simple” o “natural”, un estado anímico comúnmente solicitado por personas del audiovisual:

Si a una persona le indican que su personaje está pensando, lo “natural” es mirar hacia abajo, sin embargo, eso se ve mal ante la cámara” (M.Picado, comunicación personal, 21 de julio 2021).

Para Picado, la persona que actúa debe identificar cuál es el valor de plano que se usará en la toma. De esta manera, puede contener su emoción y trabajar en función de la imagen planeada. Además, pone énfasis en el valor de la mirada y, para ella, es importante mantener un equilibrio entre lo “sobreactuado” y lo “inexpresivo”.

Su metodología se ajusta a la población adolescente debido al desarrollo de su trabajo en academias privadas. Para la docente, es importante que los actores y actrices aprendan a ver su propia belleza y, al mismo tiempo, sean conscientes durante el visionado de que “tienen que ponerse los anteojos de analizarse a sí mismos”. Con esto último quiere decir que es importante que las personas estudiantes, sobre todo las más jóvenes, tengan conciencia de observar más allá de sus “defectos” o sus virtudes, para que sean capaces de hacer un análisis crítico que les permita mejorar su interpretación.

En este punto es importante señalar que, a diferencia de la actuación teatral, donde la persona intérprete no puede verse y debe confiar en lo que le diga su docente o la persona que dirige, en la actuación para la cámara sí es posible que el actor o actriz vea su trabajo y comprenda mejor las acotaciones recibidas, de ahí que es importante que se aproveche el recurso del visionado para la formación en actuación para la cámara.

Por otro lado, Kimberly Picado Gutiérrez, profesora universitaria en el campo de la dirección de actores, se enfoca en desglosar el guion y en analizar por qué el personaje dice, hace, mira o acciona de tal manera. Así, sus estudiantes

pueden establecer un canal claro de comunicación con las personas que actúan en el momento de dirigir.

Las docentes mencionadas tienen experiencia en producciones audiovisuales locales, y coinciden en que usualmente hay poco tiempo de preparación. En algunas ocasiones incluso no hay ensayos, y aunque no están de acuerdo con estas prácticas, desde sus respectivas áreas, brindan herramientas a sus estudiantes para que puedan defender su trabajo actoral bajo las condiciones ya mencionadas.

Milena Picado, además de su formación actoral en la Universidad de Costa Rica, fue entrenada por Nancy Bishop, directora de casting y entrenadora, especialista en el trabajo actoral ante cámara.

Kimberly Picado es egresada de Artes escénicas de la Universidad Nacional, y cuenta con una certificación como facilitadora por parte de la empresa Conversable, en comunicación no violenta, metodología que ha utilizado para su trabajo con actores y actrices.

2.2 Actuación en teatro y actuación en producciones audiovisuales, similitudes y diferencias.

Como se dijo anteriormente, la actuación implica la habilidad de interpretar un personaje en una obra teatral, cinematográfica, radiofónica o televisiva. Esto da a entender que todo actor o actriz debe realizar su oficio indistintamente del medio al que se le convoque. No obstante, la observación y la experiencia vivida de las personas investigadores ha demostrado que el arte teatral y el arte audiovisual, si bien poseen elementos en común, también poseen dinámicas propias que determinan el tipo de actuación que requieren.

Antes de analizar las similitudes o diferencias de la actuación en ambos formatos, cabe señalar que las mismas serán clasificadas de acuerdo a los

elementos constitutivos del hecho teatral, tal como los propone García Barrientos (s.f), es decir, se entenderán estas diferencias y similitudes según el tiempo, el espacio de comunicación, el actor o actriz y su papel, y la visión del público.

2.2.1 Tiempo

La actuación en el teatro se da en un tiempo inmediato, es decir, las personas espectadoras aprecian el momento que se ejecuta la actuación, ya que comparten el mismo tiempo-espacio que quienes actúan. En el audiovisual, generalmente, la persona espectadora no contempla la actuación en el momento en que se lleva a cabo, sino hasta que la producción ha sido concluida. Por lo tanto, el audiovisual se enmarca en el modo mediato o narrativo, donde la secuencia de imágenes narra la historia al público en un tiempo-espacio distinto al de su ejecución.

Otra característica de la actuación teatral es que es efímera, es decir, que se da en un momento y espacio dados, por lo que desaparece. Sin embargo, en el medio audiovisual, la actuación permanece gracias a la intermediación de equipo como cámaras y reproductores de video, que posibilitan que su registro sea apreciado por el público en cualquier momento y lugar.

Por otra parte, si se habla del tiempo requerido antes, durante y después de la representación, cabe señalar que usualmente en el teatro, los actores y actrices requieren de 2 a 4 horas para realizar su trabajo. Es decir, el tiempo que implica el calentamiento, el maquillaje y el cambio de ropa a vestuario, más lo que dure la función. Por otra parte, para el audiovisual, se necesitan usualmente, al menos, 12 horas de disponibilidad de parte del intérprete debido a que la grabación implica tiempo para cambios de ambientación e iluminación entre tomas o escenas.

En cuanto al tiempo para actividades personales del actor o actriz, en teatro, una vez acabada la función, la persona intérprete retoma sus actividades cotidianas hasta la próxima función. Las obras de teatro, usualmente, se presentan de 2 a 3 días por semana durante varios meses, y cuando se trata de obras que están de gira depende del itinerario, por lo que no se trabaja todos los días. En cuanto a las películas, se pueden planificar de 3 semanas a 6 meses de rodaje y, dependiendo del papel, se puede requerir trabajar de manera continua. En el caso de las películas, no se retoman actividades cotidianas hasta que se termine de grabar todo el proyecto. En la televisión, se puede trabajar de 2 a 4 días por semana para grabar un episodio. En las series de televisión se retoman las actividades personales cuando no se graba.

En lo que concierne al tiempo efectivo de actuación, en el teatro, mientras se esté en el escenario, la actuación es continua. Pero, en el audiovisual, la actuación se graba de forma fragmentada, lo que quiere decir que puede no ser cronológica. Por ejemplo, es posible que el plan de rodaje determine que se inicie la grabación por el final de la historia. A continuación, se presenta un cuadro resumen de lo explicado en este apartado.

Cuadro 1. Diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas al tiempo

Teatro	Audiovisual
En el teatro, artistas y público comparten el mismo tiempo-espacio, por lo que la representación se da en modo inmediato.	En el audiovisual el público observa la actuación después de haber sido ejecutada, por lo que se puede decir que se da en un modo mediato o narrativo.

<p>La actuación en el teatro es efímera, ya que no permanece en el tiempo.</p>	<p>La actuación en audiovisual queda grabada, por lo que la producción puede ser apreciada por el público en cualquier momento y lugar.</p>
<p>Las personas que actúan en un escenario, se preparan para un espectáculo que requiere de su tiempo alrededor de 2 a 4 horas, es decir, la preparación previa (calentamiento, maquillaje, vestuario) y la función.</p>	<p>Las personas que actúan para un audiovisual se preparan para un día de rodaje de por lo menos 12 horas. Además, sus servicios no son continuos, ya que se debe dar espacio para cambios de ambientación e iluminación entre tomas y/o escenas.</p>
<p>Terminada una presentación, la actriz o el actor, retoma sus actividades cotidianas hasta la próxima función. Las obras de teatro, usualmente se presentan 3 días por semana durante un par de meses, cuando se trata de obras para adultos. Dos funciones en un día durante un par de meses si son infantiles y, cuando se trata de obras que están de gira, se planifican analizando desplazamientos, costos y otras necesidades de logística.</p>	<p>Terminado un día de filmación, la actriz o actor, aún debe prepararse para los siguientes días de rodaje, en el caso de las películas no se retoman actividades cotidianas hasta que se termine de grabar todo el proyecto. En series de televisión se trabaja de dos a cuatro días a la semana y se retoman las actividades personales el resto de los días. La cantidad de días de semana ocupados varía según la complejidad de la producción. Las</p>

	películas pueden requerir de 3 semanas a 6 meses.
En la actuación ante el público, la acción de la obra se presenta completa, o sea, no hay interrupciones.	La actuación ante la cámara es fragmentada por tomas y escenas, y está constantemente interrumpida por iluminación, sonido, error en el diálogo, o algún otro factor.

Nota: Elaboración propia, 2021.

2.2.2 Espacio de comunicación

En el teatro el espacio de comunicación es presencial. Esto implica que, tanto intérpretes como público, se encuentran en el mismo lugar. La representación puede ser en una sala, un parque, la calle, un gimnasio, entre otros. El espacio comunicativo en el medio audiovisual no requiere presencialidad del público, porque, como se dijo anteriormente, es más común que los espectadores tengan acceso al producto cuando está totalmente acabado. Sin embargo, sí es posible que algunas producciones involucren a cierta cantidad de espectadores en el set de grabación, con el fin de que los actores y actrices mantengan un ritmo de actuación adecuado al género que están interpretando.

La actriz o el actor inicia su preparación a partir de un texto que se circunscribe al ámbito de la ficción, es decir, un espacio ficcional y distinto al real. Por esto, no se puede considerar como actuación, al menos desde el punto de vista de este trabajo, lo que realiza un presentador de televisión o un reportero. El siguiente cuadro muestra un resumen de lo expuesto en este apartado.

Cuadro 2. Diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas con el espacio

<p>La representación teatral acontece de manera presencial, es decir, artistas y espectadores están en el mismo lugar.</p>	<p>El formato audiovisual no requiere la presencialidad del público, aunque algunas producciones han permitido que haya público en el set de grabación.</p>
<p>La actriz o el actor inicia su preparación a partir de un texto que se circunscribe al ámbito de la ficción, es decir, un espacio ficcional no real.</p>	

Nota: Elaboración propia, 2021.

2.2.3 El actor o la actriz y su papel

Las diferencias logísticas que se dan en los procesos de producción en el teatro y el audiovisual repercuten en los procesos creativos de los actores y actrices. Es común escuchar en el medio audiovisual la frase “tiempo es dinero”, precisamente porque se intenta economizar al máximo el tiempo de preparación del actor con su personaje. Esto abarca el trabajo de mesa, los ensayos de marcación, la memorización del guion y la interacción entre quienes actúan para hacer un uso racional de los recursos económicos de la producción.

De acuerdo con lo anterior, el plan de rodaje se realiza considerando múltiples aspectos como locaciones, presupuestos, horarios, u otros. Así que es de esperar que la grabación de escenas no siga el orden que aparece en el guion, ya que se prioriza el trabajo en las locaciones que implican mayor costo económico. Michael Caine (2003) lo describe de esta forma:

Las películas rara vez se ruedan en secuencia. Se ruedan en secuencia siempre que es posible, pero la economía tiene la costumbre de desbaratar el programa. Si toda la unidad está en una localización cara, se rodarán primero todas las escenas que se desarrollan en esa localización, sin importar cuándo aparezcan en el guion; es más barato así. (pp. 90-91).

Y hace el contraste con el teatro de la siguiente manera:

En el teatro, la obra sigue su curso en su secuencia ordenada, permitiendo que cada actor sienta la estructura emocional y que la compañía adquiera una sensación de totalidad. En el cine el resultado final puede ser más realista, pero el proceso es sin duda alguna más artificial (p.90).

Entonces, en el audiovisual el actor o la actriz no puede ejecutar un crecimiento de la emoción tal como ocurre en el teatro. En otras palabras, sin importar cuál sea la estructura dramática de la obra, la emoción se va fortaleciendo durante la presentación. Paralelo a lo dicho anteriormente, el trabajo de mesa en el teatro suele tomar mucho más tiempo y gran parte del elenco y el equipo técnico se ve involucrado. Sin embargo, en el audiovisual el trabajo de mesa es breve, y agrupa solo a quien dirige y a quienes interpretan.

Respecto a la marcación de movimiento en la puesta en escena teatral, esta se lleva a cabo durante los ensayos y se puede modificar según avanza el montaje. En la producción audiovisual, los ensayos de marcación de movimiento

usualmente se hacen durante la grabación, así que no se puede dedicar mucho tiempo a ello. Lo único que se coreografía, previo a los rodajes, son las escenas de baile, acción, agresión, sexo o peleas.

Aunado a lo anterior, la actuación para la producción audiovisual constantemente es interrumpida por asuntos de iluminación, sonido, error en el diálogo, o algún otro factor que afecte la puesta en escena. Sin embargo, la actuación teatral sucede durante una pasada completa de la obra, sin interrupciones. Tony Barr lo explica así:

Una vez que ha completado la preparación general, la actuación en escena ofrece prolongados ensayos y mucho tiempo de preparación antes de que se alce el telón, después de lo cual hay una actuación ininterrumpida. La preparación inmediatamente antes de la actuación es un proceso mucho más importante y difícil para el actor de cine que para teatro. En el cine las cosas son muy distintas. [...] Habrá ocasiones en que solo tenga unos cuantos minutos entre dos escenas, y continuamente le sacarán de su concentración las necesidades técnicas o las actividades del equipo, los ejecutivos y las otras personas presentes en el plató. (p.76)

Así las cosas, en cuanto a la creación del personaje en el teatro, el actor o actriz presenta periódicamente sus progresos a quien dirige durante los ensayos. A diferencia del teatro, en el audiovisual se presenta una única propuesta de personaje, a través de una prueba de maquillaje y vestuario previa a la grabación. Caine (2003) lo describe de la siguiente manera:

En el cine, en este momento del proceso no hay tiempo para la disección de su papel. Los ensayos son para mostrar al director y a los otros actores lo que usted se propone hacer físicamente y más o menos cómo va a decir sus frases; los ensayos son para mostrar la meticulosa preparación que

le han contratado para hacer (p.72 -73).

Respecto a lograr una apariencia física acorde al personaje, cabe destacar que, independientemente del formato, es posible que mediante contrato se le solicite a un actor o actriz mantener determinado aspecto físico. Incluso, se han dado casos en los cuales se solicita al intérprete realizar cambios radicales que pueden comprometer su salud. Tal fue el caso de Tom Hanks en la película “Náufrago”, quien debió bajar 25 kilos por orden de su director Robert Zemeckis. El actor logró bajar de peso, sin embargo, después de hacer este filme no volvió a comprometerse a hacer cambios de esa índole por su salud.

Por otra parte, el acompañamiento que recibe el intérprete de parte de la persona directora es diferente en cada formato. Por ejemplo, en el teatro la persona intérprete cuenta con el apoyo de quien dirige para la creación de su papel. Sin embargo, en el audiovisual, quien dirige puede que no tenga experiencia en actuación y desconozca cómo apoyar la interpretación de quien actúa, por lo que se vale de entrenadores o “coach” para que le ayuden en esa tarea. No obstante, es posible que no cuente con esa guía durante la producción y la persona intérprete deba realizar su trabajo con poco acompañamiento.

Respecto a la memorización de los parlamentos, en el teatro la persona intérprete debe memorizar todas sus líneas dentro de la obra. En el audiovisual, la persona lo hace escena por escena y, usualmente, hay cambios en los diálogos durante los rodajes, por ello, no se exige memorizar todo el guion.

Ahora bien, la interacción entre las personas intérpretes que ocurre en el teatro, usualmente se lleva a cabo de forma simultánea e inmediata. En cambio, en el audiovisual, no siempre se pueden grabar las escenas con todos los actores o actrices implicados. Más bien, las posibilidades de la edición permiten que sea posible grabar tomas donde el actor o actriz esté

interpretando su papel sin la presencia de la persona que es su compañera de escena. De ahí que el trabajo de la persona intérprete en el audiovisual suponga todo un reto, ya que se debe recrear la acción imaginando cómo reaccionaría el otro personaje y en interacción con una persona que no está presente.

De acuerdo con lo anterior, es importante poder interactuar con personas y objetos imaginarios, tanto en el teatro como en el cine. Por ejemplo, cuando se requieren efectos especiales como que un actor converse con un hada, la persona intérprete deberá hablar a un punto fijo y, luego, en la edición, se podrá generar el efecto deseado para que parezca real. Por lo tanto, es fundamental que las personas intérpretes utilicen su imaginación como parte de su oficio.

La educación de los sentidos para responder a estímulos imaginarios se vuelve parte de la formación elemental del actor, la posesión de esa aptitud de reaccionar ante estímulos imaginarios es lo que caracteriza la naturaleza del talento del actor (Strasberg, 1997, p.98).

La imaginación es parte fundamental de la actuación no solo para saber cómo reaccionar ante personajes o situaciones no presentes o irreales, sino también para la construcción del personaje, debido a que el actor o actriz puede crear aspectos de ese personaje que le ayuden en su interpretación.

Retomando lo expuesto al inicio de este sub-apartado, la logística de la producción audiovisual implica un desafío actoral para cualquier intérprete, más allá de su experiencia, ya que las producciones intentan obtener los mejores resultados en el menor tiempo posible.

En otro orden de cosas, más allá de lo vinculado a la producción, vale destacar todos aquellos aspectos de la actuación que son comunes sin importar el medio en que se hagan tales como la percepción y respuesta a estímulos, el uso de la

imaginación, el uso del cuerpo y la voz. Tony Barr (1997) lo sintetiza de esta manera:

La definición de actuación será la misma para cualquier forma o estilo dramático. Por lo tanto, está usted respondiendo a estímulos en circunstancias imaginarias de una manera imaginativa y dinámica que es fiel al estilo del personaje y su entorno, veraz en cuanto al momento y lugar, con el fin de transmitir ideas y emociones a un público (p.30).

Según esta definición es importante responder de manera imaginativa a las circunstancias del personaje, de ahí que la imaginación constituye uno de los aspectos medulares de la actuación, porque sin la misma, podría decirse que la labor de la persona intérprete se reduce a seguir marcaciones y recitar parlamentos. Una persona intérprete con poca imaginación realiza una labor carente de veracidad y, por ende, no capta la atención del público.

Para Tony Barr (1997) es importante, indistintamente del medio en que se dé la interpretación, responder a los estímulos físicos o verbales que provengan del otro personaje, y no solo aprenderse las entradas o “pies”. Además, aconseja aprenderse el texto a partir de las acciones del personaje con el cual se interactúa.

Así también enfatiza que la técnica más importante para quien actúa es escuchar:

El oyente aprende que, si confía en el proceso de escuchar, percibirá cosas que de otro modo no podría percibir. Y lo más importante, a menudo empezará a sentir, porque el mismo proceso de escucha generará emociones y en la mayoría de los casos el mayor problema de los actores es generar emociones genuinas en circunstancias imaginarias (1997, p.35).

De modo que la escucha permite actuar en el presente y llegar a sentir emociones que enriquecen la actuación. La escucha, desde el punto de vista del autor, significa captar con los cinco sentidos, y percibir intuitiva y emocionalmente.

Stanislavski coincide con Barr, sin embargo, se refiere a esta percepción por medio de la palabra *observación*, ya que permite al actor o actriz identificar cómo reaccionan las personas a los diferentes estímulos e intuir lo que pasa en su mundo interior.

Después de haber aprendido a observar la vida que los rodea y acercarse a ella por medio del trabajo, se dedicarán al estudio del material emocional más necesario, importante y vivido, fundamento de la facultad creadora. Me refiero a aquellas impresiones que se obtienen del trato directo y personal con los seres humanos (Stanislavski, s.f.)

En síntesis, la percepción de la vida mediante todos los sentidos, indistintamente si se define como observación o como escucha, permite al actor o actriz entender al ser humano y a su entorno, lo cual le ayuda a acercarse a su personaje y, mediante la imaginación, da validez a lo que actúa en escena o frente a la cámara. Actuar implica que la persona intérprete utilice recursos perceptivos, imaginativos y expresivos (cuerpo y voz) para crear su personaje.

Moreno (s.f) indica que,

El actor ha de apoyarse en su corporeidad, física y mental, y, por supuesto, vocal. Ha de hacer físico su trabajo, ha de darle una forma real, no metafórica, ni mental. Ha de convivir con los signos que emite y ha de detectarlos para interpretar.

A continuación, se presenta un resumen de diferencias y similitudes aquí explicadas.

Cuadro 3. Diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas al trabajo del actor o actriz

<p>La estructura de la pieza teatral, usualmente, le permite a la persona acumular una experiencia que puede estimular la expresión emocional.</p>	<p>El plan de rodaje de las obras audiovisuales se realiza considerando aspectos logísticos, por lo que usualmente no le permiten a la persona que actúa llevar un crecimiento en la emoción.</p>
<p>El trabajo de mesa se realiza con los actores, la obra, dirección y jefes de departamento.</p>	<p>El trabajo de mesa es breve y se realiza agrupando a quienes actúan por escena y a la dirección.</p>
<p>Los ensayos de marcación de movimiento para la puesta en escena se realizan en el escenario desde el inicio. Se pueden modificar o no, según se avanza con el montaje de la obra.</p>	<p>Los ensayos de marcación de movimiento se dan durante la grabación. Se coreografía previamente a los rodajes, las escenas de baile, musical, acción, agresión, peleas o sexo.</p>
<p>La persona intérprete en una obra de teatro hace una pasada completa antes de volver a dar otra función.</p>	<p>La persona intérprete del audiovisual debe repetir las tomas y/o escenas varias veces, hasta que la dirección indique que están correctas.</p>
<p>La actriz o actor presenta los progresos de la construcción del</p>	<p>La actriz o actor presenta una única propuesta de personaje a</p>

personaje durante los ensayos.	través de una prueba de maquillaje y vestuario previa a la grabación.
En el teatro, quien dirige, usualmente apoya al intérprete en la creación e interpretación de su personaje.	En el audiovisual, quien dirige puede que no tenga la experiencia o el conocimiento para dirigir actores, por lo que se apoya en entrenadores o “coach” para que apoyen en la dirección de actores, o puede que no haya quien brinde un acompañamiento.
La actriz o actor debe memorizar los parlamentos que debe interpretar durante toda la obra.	La actriz o actor debe memorizar los parlamentos escena por escena, usualmente hay cambios de los diálogos durante los rodajes, por ello, no se exige memorizar todo el guion.
Las interacciones con los demás personajes de la obra son construidas desde los ensayos, se dan de manera simultánea y se fortalecen durante las presentaciones en público.	Las interacciones entre personajes no necesariamente son simultáneas, ya que una escena puede ser grabada sin que la compañera o compañero de escena esté presente.
En algunas ocasiones las personas intérpretes de la obra deben interactuar con elementos imaginarios independientemente del formato.	
Durante una temporada o un rodaje, a los actores y actrices se les solicita no cambiar su apariencia física, ya que modificaría la apariencia del	

personaje que interpretan.

Actuar implica que el intérprete utilice recursos perceptivos, imaginativos y expresivos (cuerpo y voz) para crear su personaje.

La percepción de la vida mediante todos los sentidos, indistintamente si se define como observación o como escucha, permite al actor o actriz entender al ser humano y a su entorno, lo cual le ayuda a acercarse a su personaje y, mediante la imaginación, da validez a lo que actúa en escena o frente a la cámara

Nota: Elaboración propia, 2021.

2.2.4 Visión del público

La acción, o lo que realiza el actor o la actriz, ya sea en teatro o en audiovisual, no posee otra motivación que ser representada ante un público. No obstante, en el teatro la información es transmitida directamente de la persona intérprete a la persona espectadora y, en el audiovisual, media el director o directora, que determina qué es lo que el público verá.

Karina Mauro (2015) en su artículo *La actuación teatral y la investigación cinematográfica un campo de investigación específico*, concluye que “en el cine, la imagen es el resultado de la acción del actor, pero también de aquel sujeto que opera la cámara. Por lo tanto, el acto que genera la imagen cinematográfica les corresponde a ambos” (p.128). Así pues, desde ese punto de vista, la acción actoral en el audiovisual no corresponde únicamente a la persona intérprete, sino a la persona camarógrafa y a la persona directora, aunque esta última es quien define cómo desea la imagen y cómo debe ser proyectada al público.

Otro aspecto a considerar es que el uso de la cámara favorece que se magnifiquen en la pantalla los gestos y movimientos de quien actúa. Esto

sucede debido a que existe una distancia mucho menor entre el artista y el lente, que la que puede haber entre una persona intérprete y la persona espectadora en el teatro. Por esto, es importante “atenuar” la presencia de quien actúa cuando lo hace para la cámara, ya que el público podrá percibir cualquier pequeño detalle, y esto puede que favorezca o no la actuación.

En la actuación teatral, la persona intérprete se realimenta de las reacciones que va produciendo el público. En cambio, durante la actuación en audiovisual, el equipo detrás de cámara tiene prohibido producir alguna reacción que desconcentre a la persona intérprete. La única excepción es durante la grabación de las sitcoms (series de comedia de estudio), que tienen público para que quienes actúan aprovechen su reacción y puedan ganar ritmo.

Cuadro 4. Similitudes y diferencias entre la actuación para el teatro y para el formato audiovisual relacionadas a la visión del público

En ambos formatos la acción tiene como fin ser representada ante un público.	
En el teatro la imagen es el resultado de la acción del actor o la actriz que es quien transmite la información directamente al público.	En el audiovisual la imagen es el resultado de la acción del actor o actriz, pero cómo el público la verá, depende de quien opera la cámara y, ante todo, de quien dirige.
En el teatro el público ve a los intérpretes a mayor distancia, por lo que los artistas deben proyectar su voz y adecuar sus movimientos para ser apreciados hasta la última butaca.	La cámara es capaz de captar hasta el más pequeño gesto o movimiento de un actor o actriz, así que en las producciones audiovisuales se suele demandar un tipo de

	actuación más atenuada y realista.
Durante la actuación con público, la persona intérprete se realimenta de las reacciones que va produciendo.	Durante la actuación en audiovisual, el equipo detrás de cámara tiene prohibido producir alguna reacción que desconcentre a la persona intérprete. La única excepción es durante la grabación de sitcoms (series de comedia de estudio), que tienen público para que los actores o actrices aprovechen la reacción y ganen ritmo.

Nota: Elaboración propia, 2021

Capítulo 3

3.1 Presentación

La presente estrategia educativa plantea una serie de ejercicios que permiten comprender aspectos básicos de la actuación para el formato audiovisual.

La propuesta está dirigida a una población adolescente entre los 10 y los 16 años, la mayoría de ellos con poca o nula experiencia en la actuación, de manera que las estrategias de mediación son de carácter lúdico e innovador. Además, fomentan la interacción grupal, con el fin de que las personas participantes se sientan seguras y cómodas realizando las actividades.

A continuación, se presenta la justificación, elementos teóricos que fundamentan la estrategia educativa, así como los objetivos, contenidos, actividades y evaluación que componen el taller.

3.2 Justificación de la estrategia educativa

La presente propuesta se fundamenta en la necesidad detectada en el diagnóstico de contar con una estrategia didáctica de actuación para la cámara dirigida a una población entre los 10 y los 16 años, a razón de que a nivel nacional, existe poca evidencia teórica de programas curriculares enfocados en ese tipo de formación a personas adolescentes.

En Costa Rica, las academias formales ofrecen cursos de actuación para la cámara solamente a la población adulta que está por culminar sus estudios en arte dramático. Por otra parte, las academias de carácter no formal, si bien ofrecen preparación a población de todas las edades suelen adaptar lo aprendido por sus personas facilitadoras en academias de estudios superiores a la población adolescente.

De manera que esta estrategia nace con el fin de introducir a los adolescentes participantes en la comprensión de las nociones básicas de actuación de para la cámara. Esto en el entendido que su didáctica es la misma que se enseña y aprende para la actuación teatral, a pesar de que ambos formatos tienen características que afectan de distintas formas el trabajo actoral, tal como se estudió en el capítulo anterior.

3.3 Elementos teórico-prácticos para orientar la estrategia educativa

3.3.1 Didáctica

Según Rogers citado por Mallart (2001) la didáctica es el arte y la técnica de orientar el aprendizaje. Desde esa perspectiva, la tarea de la didáctica no

consiste solamente en enseñar, sino que su misión es encontrar las condiciones para que las personas estudiantes aprendan.

Así pues, el objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un sentido amplio que implica la teoría y la práctica.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que considerar estos elementos: la relación docente-discente, método o conjunto de estrategias, materia o contenido del aprendizaje... y el entorno sociocultural, en su dimensión más próxima (Mallart, 2001, p.19).

En torno a la relación docente-discente y al entorno sociocultural en que se aplicó el taller, cabe aclarar que las personas participantes eran allegadas a la investigadora o al investigador, incluso de su misma burbuja social. Lo anterior se dio así debido a que la estrategia se llevó a cabo en el contexto de la pandemia por COVID-19 en el año 2021. Por lo tanto, los padres y madres de las personas participantes aceptaron de buena voluntad que sus hijos e hijas asistieran al taller, debido a esa cercanía con las personas investigadoras. Aunado a esto, se les presentó formalmente el compromiso de aplicar los protocolos sanitarios para salvaguardar la salud de las personas participantes, según las especificaciones de la Universidad de Costa Rica.

En cuanto al método o estrategia educativa, cabe mencionar que quien la desarrolle deberá tener formación actoral e idealmente pedagógica, ya que está fundamentada en didácticas de la actuación que estimulan la atención, la acción-reacción, la escucha, la imaginación, y la integración grupal en función del juego escénico.

Es necesario aclarar que la presente propuesta se apoya en los aportes de Stanislavski (2003) y de otros autores, que inspirados en él plantearon sus propios métodos y didácticas como Mamet (2013), Adler (2016), Chejov (2020)

y Serrano (2004). Por otra parte, la estrategia educativa aquí descrita, se fundamentó en la comunicación no violenta, creada por Marshall Rosenberg (2013) y que se describe a continuación.

3.3.2 Comunicación no violenta

La comunicación no violenta promueve el entendimiento entre individuos a partir de la empatía, la escucha, el respeto y la consideración. Si bien, la misma no se ha vinculado hasta el momento con la actuación, se acogió dentro de este taller por dos razones, la primera es que mejora el clima del aula, es decir, posibilita un ambiente de camaradería entre las personas participantes, debido a que establece como regla, desde un inicio, que cualquier observación a un compañero compañera, puede ser expresada si se hace de manera respetuosa. Este tipo de comunicación es muy pertinente para la clase de actuación, ya que las personas discentes se exponen públicamente a gente conocida y desconocida, por lo que es importante generar un ambiente de confianza. Esto es fundamental si se toma en cuenta que la persona adolescente experimenta intensos cambios físicos y emocionales que, en muchos casos, influyen en su auto-imagen y auto-estima así que, entre mejor se sienta el joven dentro del grupo, mejores experiencias obtendrán.

La segunda razón es que la comunicación no violenta, sintetiza de manera muy clara el tipo de lenguaje que las personas usamos ante situaciones conflictivas. Incluso el que utilizan los personajes dentro de las historias de ficción, es decir, el “lenguaje chacal” y el “lenguaje jirafa”. El primero es una manera de expresarse hacia los demás, ya sea inculcándoles sus ideas, etiquetando o juzgando o los demás o también haciendo demandas directas en vez de solicitudes.

En el caso del “lenguaje jirafa” se hace referencia a un modo de expresión más empático, en el que la escucha del otro adquiere relevancia. Además, se busca expresar sentimientos, necesidades y solicitudes a la otra persona de una

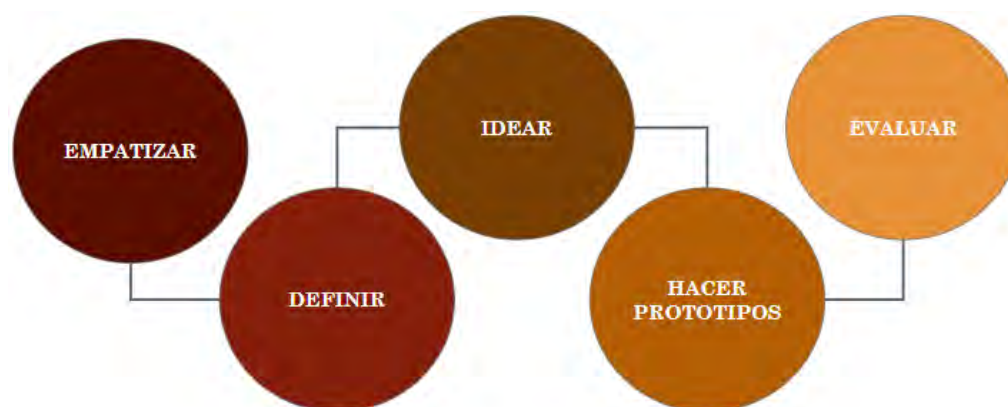
forma respetuosa. De modo que el conocimiento de los lenguajes mencionados permite comprender mejor cómo se comporta una persona y, por ende, un personaje, frente a determinada situación problemática. Si se considera que los personajes en las obras o guiones se enfrentan a situaciones conflictivas, ya sea consigo mismos, con el entorno y con los otros personajes, tal como lo describe Serrano (2004), se entiende perfectamente la importancia de esta forma de expresión.

En resumen, la comunicación no violenta sirve como un excelente punto de partida para generar un taller dirigido a personas adolescentes donde se propicia el respeto y, por ende, se motiva intrínseca y extrínsecamente a quienes participan.

3.3.3 Design Thinking

En cuanto al diseño de esta estrategia educativa se implementó la herramienta del “pensamiento de diseño” o Design Thinking, desarrollada por el ingeniero Tim Brown en el año 2008 (Rosas, 2018), la cual se centra en el usuario y se resume en 5 pasos:

Figura 1. Modelo del “Design Thinking”



Fuente: Elaboración propia, 2021.

1. Empatizar e investigar las necesidades de las personas participantes.
2. Definir e identificar los problemas.
3. Idear y proponer soluciones, propiciando la innovación.
4. Hacer prototipos, esquematizar los contenidos y las estrategias.
5. Evaluar la propuesta y retroalimentación con los participantes.

Bajo este esquema, se detecta la necesidad de una propuesta pedagógica de actuación para la cámara, destinada a una población adolescente, ya que se presenta la problemática de que las didácticas de actuación suelen estar dirigidas a personas adultas. También se detecta que no existe una diferencia substancial entre lo que se aprende en academias formales y no formales de actuación, al menos de Occidente, respecto a la interpretación teatral y aquella que se realiza frente a una cámara. así que, es importante señalar las diferencias entre uno y otro formato para tomarlo en cuenta a la hora de crear la estrategia educativa.

Al identificar las necesidades y problemas, se propone como solución un taller dirigido a la población adolescente, cuyo objetivo principal es introducirles en la comprensión de los aspectos más básicos de la actuación para audiovisual. El taller se respalda también en la experiencia actoral y pedagógica que poseen de las personas investigadoras con respecto al medio audiovisual y al arte teatral, así como también en conocimientos no necesariamente vinculados a la actuación, pero que favorecen el diseño de la propuesta y le potencian su carácter innovador. En el caso del uso de la comunicación no violenta o el mismo Design Thinking y, por ejemplo, el uso del collage en formato digital para crear un cómic que ayude a comprender los planos del formato audiovisual.

Más adelante, se realiza la propuesta siguiendo el esquema de un plan de clase, dividido en sesiones a modo de taller. Su aplicación se planteó en ocho sesiones, cada una de ellas con una duración de tres a cuatro horas, con el fin

de cumplir con los objetivos de trabajo planeados. Finalmente, la estrategia se sometió a evaluación de las personas participantes e investigadoras al culminar el taller.

A continuación, se presenta la estrategia educativa y más adelante, la evaluación del taller.

3.4 Desarrollo de la estrategia

En este apartado se presenta cómo se implementó la estrategia educativa. En primera instancia, se presenta un cuadro con el plan del día y, después, la descripción de lo que ocurrió durante la sesión. El taller se realizó casi en su totalidad entre los meses de mayo y junio de 2021 en el espacio conocido como la Fílmoteca. Este espacio se ubicaba en una casa antigua del Barrio La California en San José, y que tenía varias funciones como renta de películas, realización de proyecciones y cafetería. A continuación, se describe el desarrollo de cada sesión.

3.4.1 Sesión 1

Desarrollo de la sesión 1

Presentación personal, las personas participantes dijeron su nombre y dónde viven.

Figura 2. Esquema de la primera sesión



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Al inicio las personas participantes 1,2 y 3 estaban un poco tensas, lo cual se evidenciaba en su lenguaje corporal, sin embargo, conforme fue desarrollándose la sesión comenzaron a relajarse.

Explicación del protocolo del coronavirus.

Primer ejercicio: Cada persona explicó una experiencia positiva que le sucedió en esa semana.

Se abordaron, en primer término, las definiciones de actuación y producción audiovisual. En el caso del primer concepto, se les explicó que actuar es imitación, tal como los niños y niñas imitan a quienes los cuidan, actuar es como jugar. Además, se les indicó que se trabajaría a partir de historias ficticias, por lo tanto, sería importante identificar cuando se hace algo en el ámbito de la ficción (en una situación dramática), y cuando pertenece al ámbito real, por ejemplo, cuando una persona ofende a otra actuando, la otra no debería tomar esa acción como algo personal.

Después las personas participantes fueron motivadas a expresar lo que entendían por audiovisual. La Persona participante 4 lo definió basándose en el significado concreto de la palabra: “lo que se escucha y ve”.

Luego se solicitó a la Persona participante 1 mencionar en qué medios se puede apreciar la producción audiovisual. Como su respuesta no fue acertada, se procedió a explicar que los medios pueden ser el cine, la televisión y los vídeos que se consumen en internet. Se aprovechó para aclarar que los videos tutoriales, por ejemplo, aunque son productos audiovisuales, no serían abordados en el taller, ya que este se enfocaría en realizar escenas y ejercicios a partir de historias ficticias.

Después, como parte de los acuerdos sobre cómo se iba a desarrollar el taller, se introdujo el tema de la comunicación no violenta. En primera instancia se definió el concepto de empatía, a partir de la metáfora ponerse en los zapatos del otro.

Debido a que la empatía implica un grado de respeto al otro, se tomó como contenido de esta estrategia educativa, ya que comprenderla y aplicarla durante el taller propiciaría un ambiente de cordialidad y confianza entre los compañeros y compañeras del grupo, así como con las personas mediadoras.

La empatía también fue abordada como una forma de entender a los personajes, de ponerse en sus zapatos, por lo que se planteó la importancia de no juzgarlos, sino más bien, comprender qué los llevó a comportarse como lo hacen. Se enfatizó que los personajes al igual que la gente no son del todo “buenos” o del todo “malos”, ya que su comportamiento depende de la situación y circunstancias en las que se encuentran.

En ese momento de la sesión la Persona participante 5, el menor del grupo mostró, en su lenguaje corporal inquietud y aburrimiento, por lo que se hizo la pausa activa. Esta consistió en ejercicios de respiración y relajación, entre ellos, el juego de caminar por el espacio, mientras se siguen consignas para ejercitar acción-reacción. Estos ejercicios permitieron que los participantes rompieran un poco el hielo y les ayudó a concentrarse e involucrarse en el juego de la actuación. Luego de eso, se hizo el receso para la merienda.

Debido a que esta sesión fue introductoria, en cuanto a conceptos de actuación y para establecer los protocolos contra el COVID-19, se puede decir que la primera parte de la clase fue menos dinámica que la segunda. Precisamente por esto fue importante detectar en el lenguaje corporal de las personas participantes cuándo era necesario proponer una pausa y, después de la misma, iniciar con juegos que implicaran mayor participación del grupo.

Después del receso, fue ampliado el tema de la comunicación no violenta. Fue clave la comprensión lo que es el “lenguaje chacal” y el “lenguaje jirafa”, los cuales tienen que ver con la forma cómo una persona puede comportarse ante una situación problemática. El “lenguaje chacal” se basa en culpar, demandar, juzgar y etiquetar, en cambio el “lenguaje jirafa” se refiere a una forma más asertiva de comunicarse expresando necesidades, sentimientos y solicitudes en vez de demandas.

Como una forma de que el grupo asimilara las definiciones planteadas, se propuso que las chicas y chicos improvisaran diciendo algo a otra persona en “lenguaje chacal”. La Persona participante 7 comprendió bastante bien la idea al expresar un reclamo a una compañera, quien también es amiga en la vida real, sobre la pérdida de una computadora.

Después le correspondió el turno a la Persona participante 6, quien no logró del todo expresar un reclamo “lenguaje chacal”, ya que presentaba cierta timidez. El reclamo consistía en que el basurero estaba muy lleno, sin embargo, no logró expresarlo en lenguaje chacal. Luego, la Persona participante 4 lo interpretó muy bien expresando un reclamo al compañero por llegar tarde. También fue el caso de la Persona participante 1, quien demandó de forma muy convincente a la Persona participante 5, quien es su hermano en la vida real. Sin embargo, este último no se animó a contestar, aparentemente porque no se le ocurrió qué decir. La Persona participante 4 le reclamó a la Persona participante 6 sobre un asunto de trabajo, a lo cual reaccionó muy pasivo, por lo que la mediadora le cuestionó si realmente él reaccionaría de esa forma si alguien le gritara en la vida real. Ante este cuestionamiento, la Persona participante 6 pidió más tiempo, porque no se le ocurría cómo contestar, quizás debido a que esta era su primera experiencia en este tipo de improvisaciones.

Luego la Persona participante 2 se animó y realizó un reclamo a la Persona participante 4 porque le hablaba en cierto tono. Frente a esto, la Persona participante 4 se defendió y puso los puntos sobre las íes.

Al continuar con la actividad la Persona participante 8 reclamó a su hermana, Persona participante 7 porque no encontraba un zapato. Después, la Persona participante 5 se animó a demandar a su hermana, la Persona participante 1. El turno siguiente correspondió a la Persona participante 3, pero no se le ocurría qué improvisar, por lo que la facilitadora le propuso que respondiera a la demanda que la Persona participante 7 le había hecho anteriormente. Ante esto, las Personas participantes 7 y 3 establecieron una dinámica bastante interesante entre “chacales”.

Después de esa dinámica, se explicó lo que era el “lenguaje jirafa”, el cual se basa en la empatía, respeto, escucha y consideración. También se hizo énfasis en comunicar cómo uno se siente, por ejemplo, si uno está molesto puede decir “lo que hiciste me molestó” y luego hacer la solicitud “la próxima vez me gustaría que me preguntes antes de hacerlo”.

Se invitó a que las personas participantes a que improvisaran haciendo solicitudes en “lenguaje jirafa”, luego en “lenguaje chacal” o combinando los dos tipos de lenguajes. Por ejemplo, hacer una solicitud en “lenguaje jirafa” y luego contestar en “lenguaje chacal”-

Las Personas participantes 7 y 3 retomaron la historia de la computadora que no había sido devuelta y la dinámica utilizó “lenguaje jirafa”. La interacción fue bastante interesante, ya que capturó la atención de quienes escuchaban.

Luego, la Persona participante 4 hizo nuevamente el reclamo a la Persona participante 6, pero, esta vez, en “jirafa” a lo que 6 accedió muy rápidamente a la solicitud, porque se sintió más cómodo que le hablara en “lenguaje jirafa”.

Después, la Persona participante 2 manifestó su necesidad a 4 pero de manera más cordial, menos agresiva que la primera vez, demostrando que comprendía el “lenguaje jirafa”.

Estos ejercicios permitieron que las personas participantes rompieran el hielo, les ayudó a concentrarse y a involucrarse en el juego de la actuación.

Las Personas participantes 5 y 6 estuvieron un poco reservadas al expresarse en “lenguaje chacal”. Si bien es importante motivar a los miembros del grupo a que lo intentaran, por ser esta la primera sesión se les dio espacio a hacerlo después, porque al primer intento no lo realizaron. Esto sucedió probablemente por el temor de actuar ante otros, a que no se les ocurría nada en el momento y a la escasa experiencia haciendo este tipo de improvisaciones, de ahí que fuera importante que las personas mediadoras transmitieran tranquilidad y les dieran la oportunidad de intentarlo después.

La mediadora dio la recomendación de usar frases en condicional cuando se expresaran en “lenguaje jirafa” tales como: “podría”, “me gustaría”, “sería posible que ...”. A lo que el mediador agregó que la frase “¿te parece?” también funciona.

Se retomó la actividad y la a Persona participante 1 hizo nuevamente la petición a su hermano, la Persona participante 5. Así también, la Persona participante 8 a su hermana, la Persona participante 7, así como la Persona participante 3 a la 7, las cuales son amigas en la vida real.

También las personas mediadoras hicieron una escena expresando una petición y replicando en “lenguaje jirafa”. Se continuó haciendo peticiones a distintas personas en “lenguaje jirafa”. En este momento, la persona participante 6 se animó con mayor compromiso a hacer su solicitud a la Persona participante 4. También las Personas participantes 2 y 5 se sintieron mucho más tranquilas al improvisar en “lenguaje jirafa”. De manera

inesperada la Persona participante 5, la menor de todas, estuvo lista para expresarse en “lenguaje chacal”. Finalmente, por su parte, la Persona participante 3 se animó a hacer su solicitud en “lenguaje jirafa” al mediador e iniciar una interacción con él.

Esta cualidad de no evitar un enfrentamiento fuerte que permite el “lenguaje jirafa”, propició que las personas participantes con menor experiencia haciendo ejercicios dramáticos de improvisación, se animaran a actuar, ya que tenían más oportunidad de pensar mejor qué iban a decir, a diferencia del “lenguaje chacal” que es más impulsivo.

Después de esto, se hizo el ejercicio de contar una experiencia personal a una persona del grupo y viceversa, con la consigna de mantener la escucha activa para más adelante, transmitir a todo el grupo la experiencia que la persona había contado. El ejercicio de escucha activa, tiene como fin entender no solo las palabras, sino también la corporalidad de la otra persona. Se dieron ejemplos de cómo se puede identificar la actitud corporal acorde a la escucha.

Posteriormente se hicieron dinámicas como pasar palmadas, sonidos o movimientos en reacción en cadena. Se observó que la Persona participante 8 parecía cansada al hacer estas actividades. Más adelante, esta persona confirmó que no había dormido bien la noche anterior.

Después de estas actividades se hizo el cierre y se les agradeció su participación. Además, se quedó el compromiso de mandar las escenas por trabajar la siguiente sesión por medio de WhatsApp. Cabe recalcar que a cada persona participante se le asignaron dos escenas de películas diferentes.

Las personas investigadoras acordaron prestar atención a las actitudes de la Persona participante 5, quien es la más joven del grupo, debido a que su lenguaje corporal arroja información respecto al estado anímico del grupo en

el momento de dinamizar las sesiones. Esta primera reunión fue como un radar que indicó cuándo era conveniente hacer el cambio de una actividad.

Plan

A continuación, se presenta un cuadro del plan de la primera sesión.

Cuadro 5. Planeamiento didáctico primera sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Técnica e instrumento de recolección de información
Establecer las bases de la realimentación, la comunicación asertiva y la empatía.	Sesión N 1. 22 mayo, 2021 De 9am a 12md. Comunicación no violenta.	Ingreso: Comentar una experiencia positiva del día antes de la sesión. Pausa, respiro y actividad lúdica de estiramiento “Caminar en lava”. Escucha: Se cuenta en 2 minutos una experiencia personal y luego la persona de al lado, cuenta lo que escuchó). Toma de acuerdos: se toman acuerdos sobre las necesidades del trabajo en equipo. Introducir las nociones de “lenguaje chacal” y	Observación/ Notas de campo

		<p>“lenguaje jirafa” por medio de improvisaciones.</p> <p>Dinámicas de acción-reacción.</p> <p>Conformación de grupos para asignar escenas.</p> <p>Explicación de la logística de rodaje.</p> <p>Solicitud de memorizar texto de las escenas para la siguiente sesión.</p>	
--	--	--	--

Nota: Elaboración propia, 2021.

3.4.2 Sesión 2

Desarrollo de la sesión 2

Se inició la sesión ensayando con las personas participantes sus escenas. Se grabó cada escena en distintos lugares de la Filmoteca. Como se había señalado más arriba, este espacio donde se llevó a cabo el taller, es una casa antigua ubicada en San José que se ha usado como centro para proyectar y alquilar películas. Consta de una pequeña habitación que funciona como cafetería, un salón grande y varias habitaciones más pequeñas, y un parqueo.

Imagen 1 y 2. Ejercicios basados en “The others y “Stranger things”



Fotografías de Felipe Ramírez para el TFG, 2021

En la grabación de una escena entre las Personas participantes 5 y 6, fue necesario grabar varias veces porque la Persona participante 5 miraba mucho al facilitador. Este fenómeno sucede, no sólo como señal de desconcentración, sino como una manera de la persona que actúa de buscar aprobación de parte de quien observa, en este caso el mediador. En otros casos, según experiencia del mismo investigador, al grabar con o niñas ocurre también que se apoyan en alguien del equipo técnico.

Después del octavo intento, la Persona participante 5 logró concentrarse mejor, pero no fue hasta después del intento trece que se observó que el joven actor se desconcentraba también por la presencia de personas que miraban desde un edificio aledaño. No obstante, cuando se grabó desde la perspectiva de la Persona participante 6, la escena fluyó mejor, ya que esta había memorizado bien el texto, pero estaba un poco tensa al principio, después de unas dos tomas empezó a verso más relajado. Esta persona se manifestó reservada la sesión anterior a la hora de improvisar, pero, en este caso, como tenía la base del texto se mostró más segura y su gestualidad fue muy apropiada para el personaje.

Las escenas que se grabaron en interior se grabaron con bastante rapidez. Las participantes 1,3,4,8, actuaron una escena entre chicas. La escena se grabó desde la perspectiva de cada personaje y el proceso resultó bastante ágil. Solo se debe acotar que las Personas participantes 8 y 1 se veían un poco tensas por tratar de recordar sus líneas y decían su texto un poco plano, es decir, sin expresar las intenciones del personaje. En cambio, las Personas participantes 3 y 4 estuvieron relajadas e involucradas en la situación.

En la escena entre las Personas participantes 2, 6 y 7, se estableció juego muy productivo, ya que la misma consistía en una doble confrontación entre los personajes y de estos con el entorno. Como el conflicto con el entorno, suponía la presencia de un monstruo, esta circunstancia les favoreció y se involucraron

lúdicamente en el papel. Por esto, se puede afirmar que ciertas historias permiten a los niños, niñas y adolescentes entrar con mayor facilidad en el juego.

Después, las Personas participantes 2 y 6 grabaron otra escena donde dos jóvenes amigos se encontraban en medio de la guerra. Ambos actuaron con tensión debido a que se percibía que estaban preocupados por decir bien sus líneas. Aparte de eso, la tensión también pudo deberse a que se hicieron varias tomas en distintos planos. Por eso, hasta cierto punto, actuar para audiovisual supone un reto, ya que, al grabarse de manera fragmentada, las personas que asumen el rol de actores o actrices se topan con la dificultad lograr un crecimiento en la emoción de su personaje.

Luego las Personas participantes 8 y 5 grabaron una de sus escenas, la cual provenía de una película de suspenso y terror. La Persona participante 8 tuvo dificultad en tener contacto físico con su compañero, además que la escena era muy intensa y trágica. También estaba tensa a la hora de decir sus parlamentos, ya que estaba preocupada por decirlos correctamente. A pesar de ello, la Persona participante 8 se mostró involucrada durante la grabación de sus escenas y, de manera análoga a la Persona participante 6, su actuación fue más segura cuando tuvo el guion que cuando debió improvisar.

Más adelante, las Personas participantes 7 y 1 grabaron su escena, que venía de película de terror y suspenso. A ambas se les vio tensas cuando tenían un enfrentamiento físico, no obstante, después de varios ensayos lograron comunicarse mejor como actrices. La Persona participante 7 ha tenido experiencia previa en actuación, por lo que se involucra muy bien en el juego, sin embargo, en esta grabación le costó canalizar su energía.

Posteriormente, la Persona participante 4 grabó su monólogo y lo interpretó bastante bien para ser la primera grabación. Esta joven ha tenido experiencia

en actuación, por lo que demostró un grado de seguridad distinto a los demás participantes, a parte de que su edad le proporciona cierta experiencia.

Finalmente, la Persona participante 3 grabó su monólogo, pero estaba un poco insegura respecto a sus líneas y por hablar directamente a la cámara. A pesar de ello logró expresar muy bien la acción verbal.

Durante esta sesión se observó que, mientras las personas participantes esperaban su turno para actuar, conversaron entre ellas y esto generó un ambiente de camaradería que funcionó después para que actuaran juntas con mayor confianza.

El espacio de la Filmoteca, al tener tantos elementos interesantes de ver y relativos al cine, estimuló la curiosidad de las personas participantes. Esto fue observado en la sesión, ya que, mientras esperaban su turno, se dieron el tiempo para admirar las fotos, las portadas de los DVD's, las cámaras antiguas, la decoración y la infraestructura de la casa antigua.

Al finalizar este encuentro se les asignó como tarea llevar para la siguiente sesión un objeto personal que guardara un significado importante y del cual quisieran contar su historia.

Se entrevistó a las personas participantes después de finalizada la sesión. Esto sucedió ese mismo día más tarde o durante el transcurso de la semana. Manifestaron que se sentían inseguras por no saberse bien el texto y, entre lo que más gustó, mencionaron varios aspectos como el lugar donde se realizó el taller, los juegos o actividades, la grabación de escenas y los compañeros y compañeras. Sobre este último aspecto es muy importante que las personas participantes han logrado integrarse muy bien al grupo, quizás aunado al hecho de que el confinamiento, debido a la pandemia les ha limitado de compartir con sus pares, de manera que el conocer gente nueva les ha resultado interesante y divertido a la vez.

Plan

En este apartado se observa el esquema del plan de la segunda sesión.

Cuadro 6. Planeamiento didáctico segunda sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Técnica e instrumento de recolección de información
Grabar escenas, previo a la aplicación de la estrategia para tomar como punto de comparación el primer acercamiento a las escenas con los últimos (al finalizar el taller).	Sesión N2 23 mayo, 2021 De 9am a 12md. Concepción intuitiva de la actuación	Grabación de las escenas seleccionadas, apoyados solamente en el guion técnico, sin ningún otro elemento de la parafernalia propia del audiovisual.	Observación /Notas de campo Entrevista/ Guía de entrevista

Nota: Elaboración propia, 2021.

3.4.3 Sesión 3

Desarrollo de la sesión 3

Se inició saludando. Posteriormente se les preguntó si conocían algo sobre cómo contar historias en tres actos, la Persona participante 7 explicó que la historia tenía un inicio, un desarrollo y un final, de manera que el mediador amplió la explicación y mostró, que generalmente, las obras teatrales, las películas y algunas series siguen esa estructura.

Se les explicó en qué consistía el viaje del héroe. Esta estructura plantea que el personaje principal se ve motivado a lograr un objetivo, sin embargo, en el camino encuentra obstáculos, aliados y rivales que le impiden o le apoyan a lograrlo y, al final de la historia, puede o no haber conseguido lo que quería. Así también se les hizo ver que usualmente en las historias los personajes tienen dudas o conflictos que influyen en su manera de actuar. Por ejemplo, en el caso de la película animada “Intensamente”, el personaje de Bing Bong se sacrifica para que Riley pueda estar mejor. Se evidencia así, que el protagonista es susceptible a experimentar pérdidas. También, se hizo la aclaración de que no en todas las historias los personajes alcanzan su objetivo, sin embargo, sí es usual que los personajes principales sufran un cambio entre el inicio y el final de la historia, el cual se revela de manera más evidente en el clímax de la historia.

Figura 3. Resumen del viaje del héroe



Fuente: Elaboración propia, 2021.

De forma complementaria, les fue recordado que los personajes no son totalmente buenos o totalmente malos, de ahí que resulte interesante para el público ver personajes en diferentes facetas. Igualmente, esto es válido para los actores y actrices que los interpretan.

Posteriormente se definió, el “sí mágico”, que tiene que ver con cómo se actuaría en una situación similar a la del personaje.

Como una forma de asimilar los contenidos compartidos se subdividió al grupo en dos subgrupos. Se les pidió que prepararan en 15 minutos una historia con inicio, desarrollo y final en la que todos los personajes tuvieran participación. La historia sugerida consistía en la de un personaje que solicita un permiso a una persona con autoridad, pero esta se niega. Los otros dos personajes pueden funcionar como rival del protagonista y como el antagonista.

Al presentarse los trabajos de cada subgrupo, se observó que no todos siguieron la idea que se les planteó, es decir, que fuera un personaje que necesitaba un permiso de una persona de autoridad. No obstante, los trabajos sí mostraban inicio, desarrollo y final.

La primera historia trataba de una empleada de una empresa que quería dejar en mal a un compañero de trabajo delante del jefe, el cual se manifestaba neutral durante la historia para escuchar las dos versiones. Al final la historia se resuelve a favor del empleado injustamente acusado.

La historia del otro subgrupo era sobre unas personas en una zona arqueológica que se perdían en esta, porque no comprendían bien el mapa que tenían y, al final, morían de sed.

Después de las presentaciones se dio tiempo para el receso.

Se retomó la clase con un ligero calentamiento. Se dividió al grupo en dos y se continuó con ejercicios de fotos y “gif”. Un subgrupo representaba la foto o gif que la mediadora sugería y el otro grupo la veía. La idea de este ejercicio es representar mediante el gesto o pose, en el caso de la foto, a las personas en un ambiente determinado. En el caso del “gif” se realiza un movimiento repetitivo que denote la acción de una persona en cierto lugar.

Las imágenes propuestas fueron las siguientes:

- Fotos: En la escuela, restaurante, piscina, cancha de fútbol, cine, supermercado.
- Gif: En el lavacar, el gimnasio, parque de diversiones, zapatería, tienda de ropa americana y peluquería.

Luego, se hizo la dinámica de “muñecos de arcilla”, en una hilera, cada persona debía darle forma a un compañero o compañera y, cuando estuviera

lista la forma, le decía “acción” y este se movía de acuerdo a la posición que le habían puesto.

Al finalizar la actividad anterior, se le indicó al grupo hacer hizo un círculo y que cada persona expusiera su objeto personal. Luego, se les pidió que votaran por un objeto cuya historia les había llamado la atención. Cuando se hizo la votación los dos objetos con mayor cantidad de votos fueron los elegidos para el ejercicio que se explicará a continuación. Con los objetos ya elegidos, se les pidió que propusieran un verbo que les remitiera a la historia contada sobre él. Luego que eligieran un adjetivo relativo a esos objetos. Al final, el verbo más votado fue “olvidar” y el adjetivo fue “adorable”. Con esta información debían hacer una improvisación de una historia donde se habla de olvidar algo adorable. Se subdividió el grupo en dos: Un grupo trabajó con un peluche de Persona participante 4 y los otros con un porta-celular de Persona participante 2.

Las historias que surgieron fueron: Unas chicas se encuentran acampando y juegan la ouija. En vista de que ocurren hechos extraños no terminan correctamente el juego. Un espíritu, en consecuencia, posee al peluche que empieza a aterrorizar a Persona participante 8, quien se da cuenta de la situación y se lo hace saber a sus amigas, pero la Persona participante 4 no le cree y, luego, la Persona participante 8 sufre una posesión. En ese momento, tiran el peluche y el tablero al fuego.

La historia del otro subgrupo consistía en una familia que no tiene para pagar la renta y deciden vender la reliquia familiar para poder pagar el alquiler. Algunos personajes no están de acuerdo en la venta, otros sí. Al final deciden que sí la van a vender.

Después de ver los ejercicios, se les preguntó en torno a cuál de las historias en las que habían participado en el día habían disfrutado más. Entre las

respuestas, las Personas participantes 2 y 6 aludieron a que les había gustado más su actuación en una historia que en otra porque habían tenido mayor participación. Por otra parte, también las Persona participantes 8 y 3, mencionaron que se habían “metido” más en el papel en alguna de las historias y que por eso, les gustó más. Ante eso, se les explicó que es normal, que como actores y actrices nos guste más interpretar los personajes principales de la historia, así como también las historias que ayudamos a crear o a escribir.

Luego, ante la pregunta, de qué era aquello que había gustado menos, casi todos dijeron que todo les había gustado. La Persona participantes 4 indicó que la primera historia sobre la zona arqueológica le había gustado menos. Posiblemente porque ella no había encontrado similitud entre lo que se les había pedido hacer, con lo que al final el grupo ideó.

Se les explicó nuevamente que en toda historia cada personaje tiene un objetivo, indistintamente si es el protagonista o no. A manera de ejemplo, la historia de los empleados en la empresa fue comentada, ya que era fácil de identificar el objetivo de cada personaje en ella.

De igual manera, se les habló de la importancia de la acción-reacción y se les dio el ejemplo de la historia de la ouija. En ella las reacciones de los personajes estaba acorde con la situación que estaban experimentando, tanto con las otras compañeras de escena, como con la situación “sobrenatural” de la historia. Se le dio énfasis a que es importante actuar de acuerdo con el estímulo que se recibe en escena, indistintamente si es real o imaginario.

Se hizo el cierre de la sesión.

Plan

En esta sección se muestra el plan de la tercera sesión.

Cuadro 7. Planeamiento didáctico tercera sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Técnica e instrumento de recolección de información
<p>Introducir a las personas participantes del taller, al juego actoral</p>	<p>Sesión N 3 29 de mayo, 2021 De 9am a 10:30am. Ejercicios de integración grupal, atención y concentración.</p>	<p>Dinámicas dando consignas mientras los participantes caminan por el espacio. Ejercicio de atención y reacción en cadena pasando movimientos y sonidos. Ejercicio de imágenes gestuales en espacios asignados para interpretar personas realizando distintas labores (fotos, gif y muñecos de arcilla). Ejercicios de respiración y relajación. Solicitud a los participantes de traer un objeto personal para la siguiente sesión.</p>	<p>Observación/ Notas de campo</p>

Explicar la estructura narrativa del viaje del héroe y los tres actos	Sesión N 3 29 de mayo, 2021 De 10:45 am a 12md. Storytelling	Presentación con referencias de la estructura narrativa audiovisual. Juego de creación de personajes con bases previstas de historias a partir del objeto personal.	Observación/ Notas de campo Entrevista/ Guía de entrevista
---	---	---	--

Nota: Elaboración propia, 2021.

3.4.4 Sesión 4

Desarrollo de la sesión 4

La sesión inició con los saludos. De inmediato, las personas participantes como los mediadores realizaron un círculo y se preguntó a las personas participantes cómo estaban. Luego, se les dio una explicación sobre los valores de plano mientras se les mostraban fotografías de películas famosas en que se distinguían cada uno de ellos: general, entero, americano, medio largo, italiano, primer plano, plano holandés, primer primerísimo plano, plano detalle y contra plano.

Más adelante se expusieron dos géneros principales del audiovisual, es decir, documental y ficción. También se habló sobre los géneros de acuerdo con formato, por ejemplo, la animación, las series, los largometrajes, los docudramas, las docu-series, los reality show, entre otros. Así también les fueron mostrados los distintos subgéneros de ficción: biográfico, histórico, musical, comedia, infantil, western, aventura/acción, bélico, ciencia ficción, drama,

suspense, terror, cine-arte, cine de autor, político, policíaco, noir, catástrofe, cristiano, artes marciales, experimental e híbrido.

Las personas investigadoras previo a esta sesión, habían creado un par de escaletas. La primera contaba la historia de un niño en un salón de clase que se roba un laxante pensando que es una merienda. La segunda historia presenta a un chico que padece narcolepsia y cae dormido en un restaurante, haciendo creer a la mesera y a la cocinera que está muerto debido a un ingrediente que añadieron a su sopa.

Cada una de las historias fue asignada a una mitad del grupo. Una de las personas investigadoras se encargó de fotografiar a cada subgrupo usando distintos planos mientras los participantes la representaban. Luego, las fotografías les fueron mostradas y se explicó el tema de los valores de plano. La idea con este ejercicio era crear una historieta tipo cómic, sin embargo, como la edición no podía ser realizada en el momento, se planeó mostrar el producto para la siguiente sesión.

Imágenes 3 y 4. Ejercicio con valores de plano



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Después de esa actividad se hizo el receso.

Al regresar de la pausa se hicieron ejercicios de estiramiento y, más adelante fueron repasados de los géneros que cada persona tenía que actuar, según las escenas asignadas a partir de la segunda sesión.

Posterior a estas actividades, se ensayaron dos escenas en que participaban tres actores o más y se les pidió que dijeran cómo se habían sentido después de hacer la grabación. A esto, las personas participantes respondieron que habían comprendido mejor las escenas al tener más clara cuál era la intención de los personajes. Además, manifestaron que fue de ayuda el llevar el vestuario que consideraron adecuado a su personaje. De igual forma, hicieron uso de elementos de utilería reales, por lo que se sintieron más “dentro del papel”, según comentaron.

Se hizo de nuevo, un repaso de los planos al finalizar la sesión. Es necesario señalar que casi todo el grupo había identificado más de cuatro tipos de planos de los diez que se habían explicado. También, lograron identificar distintos géneros.

Con respecto al visionado, se les dijo que en caso de que necesitaran ver las escenas o preguntar respecto al valor de plano que estaba siendo grabado tenían la libertad de hacerlo, ya que esto podía permitirles canalizar mejor su energía dependiendo del plano en que estuvieran siendo grabados.

Plan

A continuación, se expone el cuadro de la cuarta sesión.

Cuadro 8. Planeamiento didáctico cuarta sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Técnica e instrumento de recolección de información
Identificar los valores de planos, y el lenguaje técnico del audiovisual	Sesión N 4 05 de junio, 2021 9am a 10:30am Lenguaje audiovisual	Explicación sobre los valores de plano. Juego de interpretación de historias sacando fotografías para repasar los valores de plano.	Observación/ Notas de campo
Examinar la actuación, según el género o subgénero de un producto audiovisual	Sesión N 4. 05 de junio, 2021 De 10:45 am a 12md Géneros y subgéneros del audiovisual	Ensayo de dos escenas grupales según el género y utilizando los guiones de los ejercicios finales. Se solicita memorización de texto de escenas asignadas para la siguiente sesión.	Observación/ Notas de campo Entrevista/ Guía de entrevista

Nota: Elaboración propia, 2021.

3.4.5 Sesión 5

Desarrollo de la sesión 5

Se hizo un ejercicio de relato-acción al inicio para que las personas participantes se animaran, ya que se percibía un cansancio bastante generalizado.

Luego, se les mostraron las historietas que se crearon a partir de las fotografías de la sesión anterior.

Más adelante, el concepto de trabajo de mesa fue explicado mediante la revisión del contexto en que se desarrolla la historia. Algunas preguntas clave fueron: ¿cuál es el conflicto de su personaje con otros personajes, consigo mismo y con el entorno? ¿quienes se alían o se oponen al personaje? ¿quienes están presentes en la escena, cuál es su relación? ¿qué sucede previo a la escena? ¿cuales son los objetivos de los personajes? ¿qué dicen y qué hacen? Así también, se les indicó que es importante saber el contexto histórico en que desarrolla la historia. Cada participante hizo lectura de sus escenas interactuando con su compañeros o compañeras de escena y realizó el trabajo de mesa anteriormente descrito.

Otro tema abordado en esta sesión que es de gran importancia, es la mirada, la cual debe estar acorde con la acción del personaje. Se les hizo ver que, en las grabaciones hechas la sesión anterior, se evidenciaba que el actor o actriz, en ocasiones, dirigía la mirada a alguna persona que estaba presente durante el rodaje, pero que estas miradas no correspondían al personaje.

Posterior al análisis de los textos, se ensayaron cuatro escenas ya algunos compañeros o compañeras que no actuaban, les fue permitido que vieran el rodaje. Esto con el fin de que las personas participantes fueran perdiendo el temor a ser observados por sus pares. Al finalizar la grabación de cada escena se hizo el visionado con todas las personas participantes para que prestaran

atención a detalles, como los instantes en que se perdía la concentración, por ejemplo, miradas que no correspondían al personaje, o momentos en que el actor o actriz demostró una interpretación acorde a su papel.

Las escenas, entonces fueron rodadas desde la perspectiva de cada intérprete y se les indicó cuál plano se estaba usando, lo cual favoreció la actuación de las personas participantes. Esto aunado a las explicaciones del facilitador respecto a la situación en que se encontraban los personajes, por lo que fue más fácil para las personas participantes interpretar esta vez.

Al cierre se repasaron algunos puntos importantes sobre el trabajo de mesa, minutos luego se dio por terminada la sesión.

Plan

En este apartado se observa el esquema de plan de la quinta sesión.

Cuadro 9. Planeamiento didáctico quinta sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Técnica e instrumento de recolección de información
Descubrir y justificar los antecedentes del personaje	Sesión N 5. 12 junio, 2021 De 9am a 12md El análisis del guion y los	Lectura y análisis de los perfiles de los personajes de las escenas, antecedentes, objetivos, conflictos consigo mismo y/o con	Observación/ Notas de campo Entrevista/ Guía de entrevista

asignado para actuar en una escena. Grabar algunas escenas.	aportes de la persona que actúa	los otros personajes. Improvisaciones a partir de lo que entendieron de la escena. Momento íntimo del personaje antes de la escena.
---	---------------------------------	---

Nota: Elaboración propia, 2021.

3.4.6 Sesión 6

Desarrollo de la sesión 6

Para esta sesión sólo fueron convocadas algunas personas participantes para grabar sus escenas. Se comenzó a grabar el monólogo de la Persona participante 3, la cual estuvo un poco nerviosa durante la grabación, ya que debía hablar directamente a la cámara. Ante esta situación, el mediador hizo un ejercicio para que liberara la tensión, tal como golpear una mesa y respirar profundamente antes de empezar a actuar. Después de estos ejercicios, la actriz se mostró más relajada, pero su actuación fue muy atenuada. Por lo tanto, se le propuso tensar ciertos músculos y esto le permitió concentrarse mejor.

La Persona participante 4 también debía hacer un monólogo y estaba nerviosa. Su energía la canalizaba moviendo espasmódicamente su pierna. Luego, se le indicó que se iba a hacer un primerísimo plano de sus ojos, pero se desconcentró un instante. Cuando se le dio la oportunidad de no hablar

directamente a la cámara, logró concentrarse más. Más adelante, cuando el facilitador interactuó de manera agresiva a lo que ella le decía, la acción verbal de la Persona participante 4 mejoró. Posteriormente se probó hacer algo similar, pero en este caso, el facilitador reaccionaba muy emotivamente, por lo que la actriz modificó su actuación a una más conciliadora.

Luego se grabó otra escena en la que intervenían varias jóvenes. Para la realización se grabó a cada una de ellas independientemente de si les tocaba o no dialogar con las demás, o solamente reaccionar a lo que escuchaban. En esta ocasión, el uso de utilería facilitó que las actrices se concentran mejor que en la segunda sesión cuando probaron actuarla por primera vez. Solo a Persona participantes 1 le costó más lograr la concentración necesaria, pero lo consiguió después de varios intentos.

Finalmente se grabó la escena entre las Personas participantes 1 y 7. En esta ocasión, se observó que la Persona participante 1 estaba mejor concentrada que en la escena anterior. Para ambas actrices fue de ayuda realizar la interpretación con vestuario y utilería de los personajes. La Persona participante 7 se mostró segura al interpretar su papel, a pesar de que grabó la escena en repetidas ocasiones para probar movimientos de cámara. Ambas actrices lograron disfrutar la grabación de la escena.

Plan

En esta sección se presenta el plan de la sexta sesión.

Cuadro 10. Planeamiento didáctico sexta sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Técnica e instrumento de
----------	--------------------	--------------------------	--------------------------

			recolección de información
Grabar escenas, posterior a la aplicación de la estrategia.	Sesión N 6. 19 junio, 2021 De 9am a 3pm Grabación	Día de rodaje 1 (Jornada de 6 horas)	Observación/ Notas de campo

Nota: Elaboración propia, 2021.

3.4.7 Sesión 7

Desarrollo de la sesión 7

En esta sesión se culminó la grabación de escenas que habían quedado pendientes. La primera escena entre las Personas participantes 2, 6 y 7 se grabó varias veces para probar distintos planos. Las personas intérpretes lograron generar la atmósfera de suspenso y terror que caracteriza la escena, debido en parte también a que se probaron efectos de luz y sonido, los cuales apoyaron sobre todo a la Persona participante 6 en su interpretación. De igual modo, el uso de vestuario y de utilería les favoreció en la interpretación de sus roles.

Durante el rodaje de esta escena, Persona participante 2 mostró seguridad, lo cual supuso una gran diferencia con el primer rodaje. Cada una de las personas participantes de esta escena fue grabado con la cámara muy cerca de sus caras en alguna de las tomas. A pesar de esto, se involucraron en la situación y la cercanía de la cámara no les afectó.

La siguiente escena fue entre las Personas participantes 5 y 6. Si bien al inicio la Persona participante 5 le costó recordar algunas líneas, esta vez las personas intérpretes estaban mucho más concentradas y relajadas que la grabada durante la segunda sesión. En esta ocasión, la Persona participante 5 centró su mirada en su compañero actor y no en el facilitador. También manifestó que el uso del vestuario le sirvió para sentirse más dentro del papel. En el caso de la Persona participante 6 la acción física le ayudó a hacer su papel.

Posteriormente se grabó una escena entre las Personas participantes 2 y 6. A la primera de ellas se le observó con preocupación por decir bien sus líneas, pero consiguió interpretar adecuadamente la acción verbal de su personaje. A la segunda se le observó con mayor tensión que en la escena anterior.

Finalmente, la escena entre las Personas participantes 8 y 5 fue grabada. Cuando la cámara estaba en primerísimo plano, específicamente en el ojo del Persona participante 8, esta se mostró afectada, y fue posible percibir tensión en su voz. Fue necesario que probar distintos planos para generar un efecto visual en esta escena, pero, a pesar de las repetidas grabaciones, quienes actuaban mostraron su anuencia a seguir grabando una y otra vez a pesar de que fueron las últimas. La Persona participante 5, especialmente mostró gran paciencia y disposición para esperar, para actuar y repetir una y otra vez las tomas.

Plan

Seguidamente se presenta el plan de la séptima sesión.

Cuadro 11. Planeamiento didáctico séptima sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Técnica e instrumento de recolección de información
Grabar escenas, posterior a la aplicación de la estrategia.	Sesión N 7. 20 junio, 2021 De 9am a 3pm Grabación	Día de rodaje 1 (Jornada de 6 horas)	Entrevista/ Guía de entrevista para que los participantes evalúen el taller y los facilitadores.

Nota: Elaboración propia, 2021.

Imagen 5. Ejercicio basado en “*El orfanato*”



Fotografía de Felipe Ramírez para el TFG, 2021

Imagen 6. Ejercicio basado en “*Stranger things*”



Fotografía de Felipe Ramírez para el TFG, 2021

3.4.8 Sesión 8

Desarrollo de la sesión 8

El último encuentro, se realizó en el mes de julio y representó culminación del taller, cuya actividad principal consistió en ver las escenas que se grabaron al inicio y al final del mismo.

Esta sesión inició con la petición hacia las personas participantes de que buscaran un espacio alejado del resto del grupo y que grabaran un mensaje de audio a uno de los facilitadores definiendo qué era actuación.

Posteriormente se proyectaron los trabajos grabados durante la segunda sesión. Estos se hicieron sin vestuario y con muy poca preparación previa de las personas participantes del taller. Luego, se observaron las escenas

grabadas durante la sesión 6 y 7, las cuales se realizaron con mayor preparación de las personas participantes. Todo lo anterior se hizo con la intención de que compararan el antes y después las escenas, es decir, que observaran cómo el acercamiento a los personajes, ya fuera por medio de ensayos, análisis del texto, interacción con las otras personas que actúan y el uso de elementos, como vestuario y utilería favorecían los resultados de la actuación.

Durante el visionado se les preguntó sobre su trabajo y, entre las impresiones que expresaron, destacó el hecho de que estaban muy nerviosos, aunque también manifestaron que les hacía gracia.

Respecto a cómo se vieron la Persona participante 5 indicó que él había mirado al facilitador durante la grabación, mientras que las Personas participantes 2 y 6 manifestaron que tenían tensión. De lo que observaron de las demás compañeras y compañeros se mencionó que habían notado cuando la Persona participante 4 se rio en una escena, y cuando la Persona participante 5 miraba a otro lado.

Cuando se proyectaron las escenas finales, la Persona participante 4 manifestó su desempeño mejoró al comparar estas con las del inicio, por lo que quedó satisfecha con el resultado. La Persona participante 8 observó que en el resultado de una de las escenas se vio más expresiva. Para la Persona participante 3 el monólogo la puso nerviosa porque tenía que ver a la cámara. En cambio, se sintió más cómoda con la otra escena donde interactuaba con varias compañeras. La Persona participante 6 dijo que se había sentido mejor en la escena de comedia que en la de suspenso, en tanto Persona participante 2, compañero de la Persona participante 6 expresó que prefería la escena de terror porque no debía decir tanto texto y porque dice que él “no es bueno para comedia”. Ante este comentario, se les preguntó cuál género preferirían actuar. En el cuadro 13 se pueden apreciar las respuestas.

Cuadro 12. ¿Qué género le gustaría actuar?

Persona participante 1	Terror, comedia y drama
Persona participante 2	Terror, suspenso y crimen
Persona participante 3	Histórica
Persona participante 4	Suspenso
Persona participante 5	Comedia
Persona participante 6	Terror
Persona participante 7	Suspenso y terror
Persona participante 8	Ciencia ficción, terror psicológico

Nota: Elaboración propia, 2021

Cuando se les preguntó si actuarían en un proyecto audiovisual, indistintamente del género, la mayoría contestó que sí lo haría, ya que es una oportunidad que no siempre se da en el país. Solo una persona del grupo hizo la salvedad que le daría un poco de vergüenza actuar.

Al preguntarles sobre el conflicto de su personaje, la mayoría no tuvo problemas en identificarlo, no obstante, la Persona participante 2 tuvo un poco confusión sobre cuál era el conflicto de él como actor y el conflicto del personaje.

Respecto a la experiencia de haber realizado del taller, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Cuadro 13. ¿Qué experiencia se llevan de este taller?

Persona participante 1	Aprendí sobre qué es actuar
Persona participante 2	Que, aunque esté siendo grabado no hay que tener vergüenza
Persona participante 3	Le gustó la experiencia de actuar y le gustaría repetirlo
Persona participante 4	Que para ella es más fácil tener estímulos reales que imaginarios
Persona participante 5	Lo del “lenguaje chacal” y el “lenguaje jirafa”, los planos y le gustó mucho la experiencia
Persona participante 6	Le gustó la experiencia de actuar y le gustaría repetirlo
Persona participante 7	La convivencia con gente nueva, la experiencia de actuar con gente de su edad, lo de los planos y lo del “lenguaje chacal” y el “lenguaje jirafa”
Persona participante 8	Poder conocer gente nueva y poder hablarles sin miedo

Nota: Elaboración propia, 2021

Después de realizadas estas preguntas se cerró la sesión.

Plan

Para finalizar se detalla el plan de la octava sesión.

Cuadro 14. Planeamiento didáctico octava sesión

Objetivo	Fecha, hora y tema	Estrategias de mediación	Evaluación
Evaluar los resultados de las interpretaciones de las escenas asignadas	Sesión N 8. 3 julio, 2021 De 9am a 12md Retroalimentación	Visionado de los materiales en bruto, tanto las de la primera sesión, como las de la sesión de grabación. Recolección de testimonios.	Observación/ Notas de campo Entrevista/ Guía de entrevista

Nota: Elaboración propia, 2021.

3.6 Propuesta de evaluación

Fue importante a lo largo del taller hacer preguntas a las personas participantes acerca de cómo se sentían respecto a las dinámicas, ejercicios y escenas que se realizaron.

También fue determinante observar su lenguaje corporal para ir planteando momentos de distensión y para que las sesiones no se volvieran monótonas. Además, se brindó tiempo a los jóvenes para que contestaran las preguntas o participaran de ciertos ejercicios en el momento en que se sentían con mejor disposición, ya que había que tomar en cuenta que, para algunas de estas personas era una experiencia nueva participar en ejercicios o juegos de actuación.

Las preguntas de las personas mediadoras a las participantes durante cada sesión fueron registrándose mediante la grabación en video, también se envió a las personas participantes una entrevista que pudieron contestar por medio de un formulario electrónico.

Dentro de las preguntas que se plantearon en dicha entrevista se indaga, en primera instancia, sobre su experiencia previa en la actuación para audiovisual. De acuerdo con las respuestas, 5 de las 8 personas participantes no poseían experiencia, y 3, mencionaron haber participado, en cortos o anuncios.

Con respecto a la experiencia en actuación teatral, la mitad refirió haber participado en obras en el ámbito colegial, y una de las jóvenes actuó en una obra a nivel profesional. El resto manifestó no haber actuado en teatro.

Figura 4. Experiencia en actuación para audiovisual



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Figura 5. Experiencia en actuación teatral



Fuente: Elaboración propia, 2021.

A la pregunta sobre si habían creado algún video, la mayoría manifestó haber creado material para plataformas como Youtube o Tik Tok. Esto evidencia que la mayoría conoce el funcionamiento de estas aplicaciones y puede utilizarlas para hacer sus propios productos audiovisuales.

Sobre este dato cabe acotar que, al menos entre este grupo de adolescentes, la mayoría manifestó afición a observar videos en las plataformas mencionadas, lo cual lleva a pensar que esta generación de consumidores audiovisuales, más que ver series o películas, busca contenidos sencillos que se ajusten a su gusto y estado de ánimo del momento. Dentro de los productos que se pueden encontrar en Tik Tok, por ejemplo, hay videos cortos y divertidos grabados por gente común, conocida como Tiktokers. En el caso de Youtube, la temática de los guiones y la calidad de realización es muy variada. Entre los adolescentes es popular seguir a los llamados youtubers que son usuarios que comparten videos llamativos en este sitio web. A las personas que comparten contenidos en los sitios mencionados o en otras redes sociales se les conoce como influencers.

Los influencers no tienen que ser personas famosas, eso ya es cosa del pasado cuando “existía” la televisión, una persona se convierte en influencer porque brinda frescura, es constante, sobre todo activo en sus redes sociales, con esto logra una gran reputación y mantiene la confianza de sus seguidores, dando credibilidad y valor a lo que dice y hace (Moreno, 2021).

Respecto a la cita anterior, se destaca cómo el “Star system” o estrategia de empresas artísticas centrada en personas famosas, la cual se implementó en cine y televisión por varias décadas, es percibida como cosa del pasado. Incluso, se promueve la frescura como característica del influencer, lo que lleva a pensar que su popularidad podría disminuir cuando su presencia se vuelve inconstante o cuando pasa de moda.

Vale la pena añadir que los influencers más populares en redes sociales, suelen abordar temáticas como viajes, fitness, gastronomía, maquillaje, moda, salud, gamer, entretenimiento y maternidad o paternidad (Delgado, 2020).

El conocimiento sobre cómo hacer videos en distintos sitios web y el hecho de que las personas participantes de investigación poseen equipo propio, ya sea teléfonos inteligentes o computadoras, apunta a que tienen acceso a diversidad de contenidos en internet, de modo que, no se deben conformar con lo que la televisión o el cine les ofrece. Esto denota que existe una brecha respecto a los productos audiovisuales que consumen las personas autoras de este trabajo con los que aprecia la población de adolescentes con la que se trabajó.

Por otra parte, la situación de confinamiento debido a la pandemia, promovió que la educación de escuelas y colegios fuera virtual. Por lo tanto, las personas estudiantes, incluso las más jóvenes, debieron acceder a dispositivos electrónicos, lo cual influyó no solo en los hábitos de estudio sino también en

las rutinas de entretenimiento, por lo que hoy día muchas personas jóvenes se entretienen mediante uso de tablets, computadoras o celulares.

Volviendo al tema de las percepciones de las personas participantes de investigación respecto al taller, a la interrogante sobre qué sabían del audiovisual, la mitad admitió no saber mucho, mientras que una de las personas participantes de investigación indicó que era “un proceso cansado y largo” , En cambio otra indicó que era “un proceso divertido, con diferentes etapas”, lo cual vincula la producción audiovisual con la idea de proceso. Esto es significativo, ya que es un reconocimiento de que es una labor que implica tiempo y de la cual, no se obtienen resultados inmediatos. Aparte de esto, se hace la salvedad que la producción audiovisual puede ser divertida, quizá porque implica creatividad, resolución de problemas y trabajo en equipo.

Con respecto a cómo se sintieron las personas participantes cuando grabaron las escenas por primera vez, la totalidad manifestó haberse sentido con nerviosismo, lo cual es normal, debido a que no conocían a algunas personas miembros del grupo y tampoco estaban muy preparados para la grabación de las escenas, ya que era su primer acercamiento.

En cuanto a cuáles dinámicas o ejercicios gustaron más, se puede decir que la mayoría disfrutó de grabar las escenas con vestuario y utilería, por lo que se puede afirmar que las escenas de películas asignadas a cada participante fueron de su agrado. Las historias que fueron de su autoría como, por ejemplo, la basada en un objeto personal y en la que se definían rivales y aliados del protagonista, también fueron de las actividades favoritas. No obstante, la que gustó menos fue la bosquejada por las personas mediadoras, a fin de obtener fotografías para repasar los valores de plano, lo cual deja entrever que se sintieron más identificados al representar sus propias historias y, quizás, esta actividad hubiera tenido mejor acogida, si en vez de dar una propuesta de escaleta, se les hubiera pedido que fuera su propia creación.

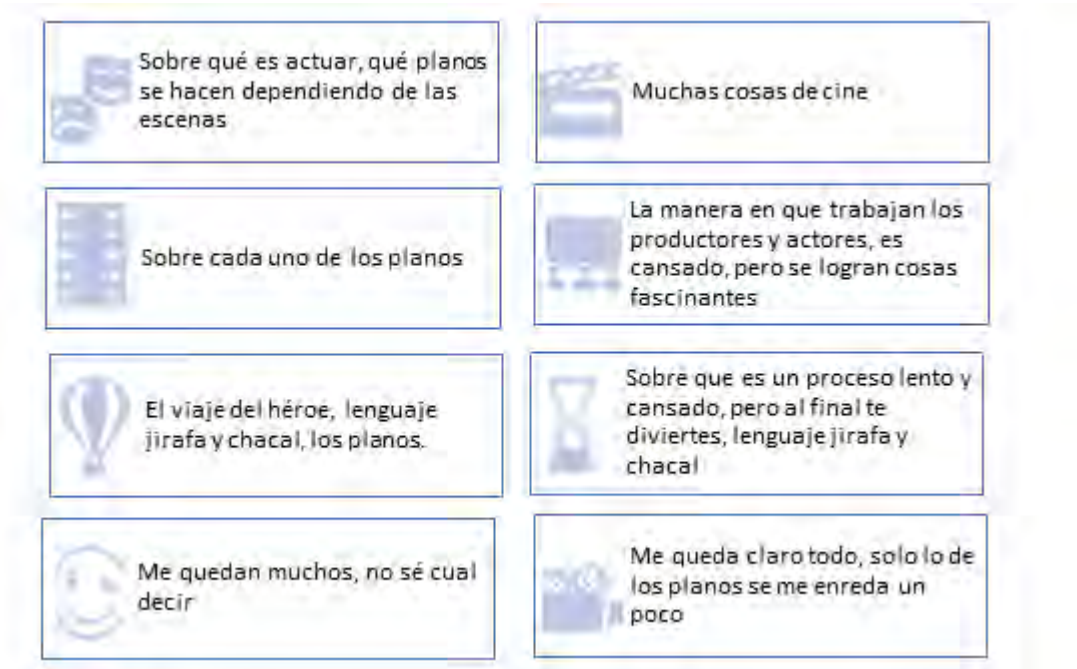
Figura 6. Actividades del taller: de la que gustó más a la que menos



Fuente: Elaboración propia, 2021

A la pregunta sobre los aprendizajes que les quedaban del taller, se recibieron comentarios como los que se detallan en la siguiente figura.

Figura 7. ¿Qué aprendizajes les quedaron del taller?



Elaboración propia, 2021

En los comentarios de las personas participantes, se observó que entre lo que más aludieron fue los tipos de planos. Esto indica que, a pesar de haber sido un taller corto, aprendieron sobre este aspecto del lenguaje audiovisual, lo que les sirve no solo para la actuación para la cámara, sino también para la composición de sus propios productos audiovisuales. Sobre ese tema solo un participante señaló que no lo comprendió bien.

Otro aspecto que si bien no tiene que ver con el audiovisual, ni con la actuación per se, fue lo atinente a la comunicación no violenta, Específicamente, sobre el lenguaje jirafa y el lenguaje chacal, que sirvió para introducir a las personas participantes en el análisis de las conductas humanas y también para establecer reglas dentro del grupo.

Cabe recalcar que las improvisaciones a partir de estos tipos de lenguajes sirvieron como detonantes para la actuación, ya que permitían improvisar y estimular la imaginación a partir de un problema propuesto por un emisor y, a la vez estimulaba la escucha y reacción del receptor. Igualmente, esta dinámica sirvió como rompe hielo porque se realizó durante la primera sesión, así que tuvo una buena acogida.

Otro tópico que se mencionó respecto a los aprendizajes obtenidos, fue sobre las tareas de los productores, actores y actrices, las cuales se percibieron como labores cansadas, pero también, fascinantes y divertidas.

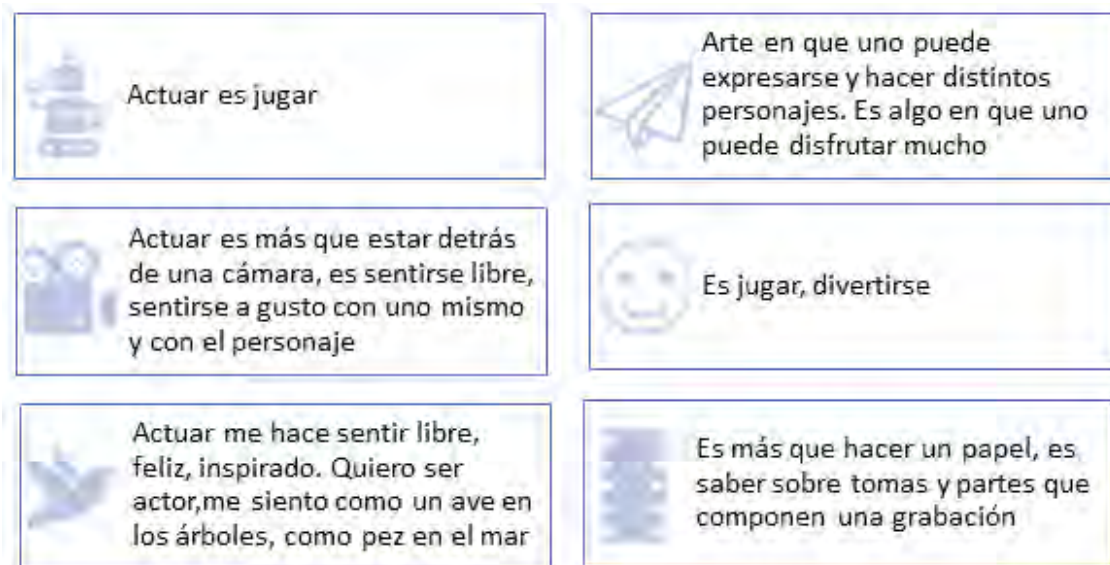
Algunas personas participantes fueron menos específicas y comentaron que habían aprendido mucho, sin especificar exactamente qué.

Por último, alguien se refirió a un aspecto sobre la creación de historias, específicamente el viaje del héroe. Este contenido a pesar de que se abordó superficialmente durante el taller, dejó esa espinita en una participante.

En cuanto a la labor de las personas formadores, los participantes otorgaron nota 10 y respecto a los protocolos preventivos contra el COVID-19 también se obtuvo nota 10.

Al finalizar la sesión 8, se les preguntó a las personas participantes del taller qué era para ellos o ellas la actuación. Se obtuvieron los siguientes comentarios:

Figura 8. ¿Qué es actuar?



Elaboración propia, 2021

Según la mayoría de personas participantes “actuar es jugar”, lo cual evidencia que este concepto quedó claro desde el inicio del taller, ya que las personas formadoras intentaron dar a entender que el juego es la base de la actuación.

También se asoció la actuación con la libertad y el disfrute, lo cual lleva a pensar que el taller fue un evento significativo para algunas de las personas participantes, más aún si se toma en cuenta que el confinamiento no les permitía compartir plenamente con personas fuera de su burbuja social. Además, esta experiencia les permitió desarrollar su potencial como artistas, incluso varias personas habían manifestado, previo al taller, su interés por ser actores y actrices, a pesar de sus pocos o nulos conocimientos previos, por lo tanto, esta fue una herramienta más para su experiencia artística.

“El que trabaja con sus manos es un trabajador. El que trabaja con sus manos y su cabeza es un artesano. El que trabaja con sus manos, su cabeza y su corazón es un artista.” – San Francisco de Asís.

3.7 Plan de trabajo o cronograma

Cuadro 15. Cronograma de ejecución del Trabajo final de graduación

Mes	Objetivo	Técnica	Instrumentos	Duración
Marzo	Identificar las similitudes y diferencias entre actuación para el teatro y actuación para la cámara.	Investigación documental, observación y entrevista	Ficha de lectura, guía de observación y guía de entrevista semiestructurada	4 semanas
Abril	Diseñar una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para adolescentes entre 10 y 16 años.	Investigación documental, observación y entrevista	Ficha de lectura, guía de observación y guía de entrevista semiestructurada	4 semanas

Mayo, junio, julio	Implementar la estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para adolescentes entre 10 y 16 años. Presentación de avance a la directora de tesis.	Investigación documental, observación y entrevista	Ficha de lectura, guía de observación y guía de entrevista semiestructurada	6 semanas
Agosto	Evaluar los resultados de la implementación de la estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para adolescentes entre 10 y 16 años	Investigación documental, observación y entrevista	Ficha de lectura, guía de observación y guía de entrevista semiestructurada	4 semanas

Setiembre	Escritura de conclusiones sobre la estrategia educativa.	--	--	8 semanas
Octubre	Revisión del proyecto con tutora y lectores.	--	--	2 semanas
Noviembre	Entrega a Comisión para revisión final y defensa.	--	--	2 semanas

Capítulo 4

4. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones de este trabajo final de graduación. Se organiza en dos partes: un primer apartado que revisa los logros del proyecto de acuerdo con los objetivos de investigación que han orientado el desarrollo de este proyecto, y un segundo apartado que propone una serie de reflexiones y recomendaciones en torno al tema y los problemas de este estudio.

4.1 Conclusiones a partir de los objetivos

Como primer objetivo específico del presente estudio se propuso “identificar las diferencias y similitudes entre la actuación para el teatro y la actuación para la cámara”. Vale la pena señalar que los fundamentos de la práctica de la actuación son los mismos, indistintamente del formato en que se represente. La persona que actúa debe hacer uso de los recursos que tiene a su disposición: perceptivos, imaginativos y expresivos. Dicho en otras palabras, la percepción activa, la imaginación, el cuerpo y la voz sirven para llevar a cabo la labor actoral y suscitar emociones en la audiencia, sea este público en vivo o que mira la producción a través de una pantalla. Por lo tanto, el trabajo del actor o actriz tiene su génesis en los mismos principios, cualquiera sea el formato.

Ahora, sí es posible afirmar que lo que varía entre uno y otro medio son las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo actoral. En el teatro usualmente, el actor o actriz tiene tiempo suficiente para analizar y construir su personaje de la mano con la persona directora, igualmente dispone de sus colegas intérpretes para ensayar, lo cual le permite acercarse a su personaje de una forma más organizada y por qué no, más sencilla.

En cambio, la realización de producciones audiovisuales implica cumplir con el plan de rodaje, lo que significa grabar las escenas en el orden que convenga, para ahorrar recursos a la producción. Por ejemplo, es posible que se inicie

grabando la escena final porque acontece en una locación complicada, así que no necesariamente se sigue un orden secuencial de las escenas.

Aunado a lo anterior, es posible que algunos encuadres se filmen sin la interacción de los actores o actrices que participen de la escena, debido a que se convoca solo a quien se ve en la toma, lo cual supone que la persona intérprete deba imaginar a su compañero o compañera fuera de cámara o deba mantener una conversación con alguien del equipo que va leyendo los diálogos del otro personaje.

Otro reto al que se ven sometidos las personas intérpretes es la imposibilidad de llevar un crecimiento de la emoción tal como ocurre en el teatro, debido a que los productos audiovisuales a pesar de promover actuaciones realistas, requieren que las grabaciones se hagan de manera fragmentada para tener varias tomas de la misma escena, por lo que la persona que actúa debe estar lista para iniciar la escena, parar y repetir. Si a eso se le suma el hecho de que la actuación es interrumpida constantemente por el equipo de producción, cámaras, micrófonos, maquillistas, vestuaristas, entre otros, se puede decir que actuar para la cámara demanda paciencia, concentración, control y autoconfianza para mantener la sensación de espontaneidad.

En resumen, actuar para producciones audiovisuales implica desafíos importantes debido a que el costo económico y el tiempo son factores primordiales en la producción. Por estas circunstancias, el actor o actriz posiblemente no cuente con una persona directora que le brinde acompañamiento o con un “coach” que le guíe durante el rodaje, de ahí la importancia de saber que los procesos de creación de personaje, memorización del guion, trabajo de mesa, marcación y ensayos suelen ser más cortos en las producciones audiovisuales que en las teatrales.

Además, la actuación para la cámara no es solo tarea de la persona intérprete, también interviene la persona camarógrafa, quien dirige y, en general, todo el equipo técnico, pues todas las personas involucradas apoyan en lo creativo para que el resultado final corresponda a la visión del director o directora.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo se planteó el objetivo de: “diseñar una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años”.

Se consideró en el diseño que debía ofrecerse una estrategia educativa para adolescentes, debido a que la mayor parte de cursos de actuación para la cámara que se ofrecen en Costa Rica, suelen estar dirigidos a población adulta o heterogénea.

Por otra parte, se tomó la decisión de invitar a personas participantes con alguna experiencia en actuación y a otros que no la tenían, pero que manifestaban interés por actuar. Con esto, se intentó emular el proceso de casting en el audiovisual, la intención de distinguir previamente si los participantes estaban dispuestos a llevar a cabo todo el proceso resultó beneficioso, ya que durante el taller no hubo ausentismo.

Además, debido a la situación mundial generada por la pandemia de COVID19, se buscó a personas cercanas a las personas investigadoras, lo cual favoreció que, durante la implementación el traslado de los jóvenes se hiciera de manera muy segura. Esto también coadyuvó a que se generara un clima de confianza entre participantes y talleristas.

La comunicación no violenta que se adoptó en el diseño de esta estrategia educativa fue un acierto para el proyecto. Varios recursos que plantea se

aprovecharon como la escucha, la empatía, la toma de acuerdos y la pausa activa para favorecer el clima del aula. Sin embargo, el aporte que resultó más beneficioso fue lo concerniente a los tipos de lenguajes que usan las personas cuando están en situaciones conflictivas (lenguaje jirafa y lenguaje chacal), los cuales permitieron diseñar ejercicios de improvisación que introdujeran a las personas participantes en el juego de la actuación.

Por su parte, el Design Thinking sirvió para determinar las necesidades de la población y planificar cómo desarrollar el taller. La aplicación de una estrategia educativa que partiera de los intereses de las personas participantes funcionó en para hacer prototipos y proponer la estructura de cada sesión.

De acuerdo con el tercer objetivo específico que buscaba “implementar la estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años”, fue importante tener en cuenta que el audiovisual usualmente no ofrece mucho tiempo para que el actor o actriz se prepare. Así que, intencionalmente, se agendó una grabación de escenas durante la segunda sesión, donde se les asignó el texto y no se les dio guía. La falta de ensayo definitivamente afectó el tiempo de grabación, porque los participantes no estaban preparados. Sin embargo, en las sesiones finales donde se volvió a grabar el texto asignado, la grabación resultó más eficiente en tiempo y calidad porque ya habían tenido una guía que seguir.

Entre otros aspectos de la implementación, se observó que las personas participantes, se identificaron más con los ejercicios de su propia creación, ya que tener más empatía con temas o historias propias, se permitieron más el juego, y estuvieron más anuentes a mostrar el producto al público compuesto por sus familiares.

Otro aspecto que llamó la atención fue que aquellas interacciones entre quienes actuaban, las escenas donde no se requería que los personajes estuvieran en el mismo plano tenía un mejor resultado si la persona que estaba fuera de cuadro se mantenía en el set para interactuar con quien estaba siendo grabado. Se dio el caso particular de una participante que logró mejorar su actuación al tener un compañero que reaccionaba ante sus acciones.

Como cuarto y último objetivo específico se determinó “evaluar los resultados de la implementación de la estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para personas entre los 10 y los 16 años”.

Se identificó que las personas que ya tenían experiencia o un acercamiento a la actuación, lograron profundizar y ofrecer una interpretación más creíble con el texto. Mientras que las personas que no tenían experiencia, se acercaron a la propuesta siempre manteniendo ciertas reservas y cuidado de sí mismas, al momento de actuar.

Las personas adolescentes constituyen una población etaria caracterizada por cambios físicos y emocionales que influyen en la autoimagen y en la forma como perciben a los demás. Por esta razón, fue interesante para las personas investigadoras, observar que la vergüenza o timidez típica de esa etapa, sí influye en el desarrollo de los ejercicios de actuación, al demandar estas tareas que los alejaban de su zona de confort. Particularmente, algunas actividades o ejercicios sí se vieron afectados o debieron repetirse debido al nerviosismo de algunas personas participantes, sobre todo de aquellas con una menor experiencia actoral.

El carácter lúdico del taller fue uno de los aspectos que resultaron agradables

para las personas participantes, ya que potenció la creatividad de cada uno de los miembros y, a la vez, les permitió compartir sus aportes para realizar trabajos colaborativos. Los ejercicios de improvisación planteados sobre una base dramática sencilla permitieron que tuvieran la oportunidad de experimentar la creación colectiva a pequeña escala.

Así también, como parte de la estrategia, se ideó grabar todas las escenas en dos fechas distintas del taller, de manera que se pudiera evaluar y comparar el desarrollo de competencias. La primera grabación se hizo en la sesión 2. Para esta sesión se dieron pocas acotaciones a las personas participantes, y a la persona que operaba la cámara se le dio la orden de seguir en plano general la acción. Como resultado, en el trabajo se evidencia la falta de ritmo, concentración, acción e involucramiento con la historia.

En las grabaciones de las sesiones 6 y 7, el abordaje fue similar al de una grabación profesional. Se trabajó a partir de un guion técnico con distintos valores de plano y un plan de rodaje. El vestuario y utilería ya se había incorporado desde los ensayos, por lo que se dedicó más tiempo al trabajo actoral en cada escena. Además de evidenciar un gran cambio en el desempeño de la interpretación, las técnicas de dirección de actores utilizadas para guiar a las personas participantes en cada escena fueron bien recibidas. Ya que, aunque se les obligaba a salir de su zona de confort, se apeló a la confianza en el equipo de personas facilitadoras para lograr el mejor producto posible. Se dieron espacios de dispersión, relajación y concentración entre las escenas, lo cual, les permitió conectarse con lo que estaban haciendo. Si bien hubo que repetir tomas por el nerviosismo de algunas personas participantes, la fuerza actoral y concentración era mejor que en la sesión 2, al inicio del taller. Las participantes con alguna experiencia en la interpretación lograron niveles altos de tensión emocional.

Un aspecto fundamental que se implementó y que está referido en la tesis de Hidalgo (2017), es que, tanto para teatro como para audiovisual, las personas deben utilizar el vestuario y los elementos de utilería en la mayor cantidad de ensayos posible, de manera que las personas intérpretes puedan apropiarse de estos elementos, y sentir la sinergia que se genera en los equipos de grabación, para avanzar con otras metas en el desempeño actoral.

Un aspecto a resaltar es que existe una brecha respecto a los productos audiovisuales que consumen las personas autoras de este trabajo y los que disfruta la población participante del taller, porque pertenecen a una generación expuesta a gran variedad de contenidos en internet. Algunas de estas personas, incluso han generado material propio, ya sea en Youtube o en TikTok , lo que hace suponer que la situación de confinamiento debido a la pandemia, además de promover que la educación de escuelas y colegios fuera virtual, posibilitó un mayor acceso de los estudiantes a dispositivos electrónicos, lo cual influyó no solo en sus hábitos de estudio sino también en sus rutinas de entretenimiento.

4.2. Reflexiones y recomendaciones

A partir de la investigación realizada, se plantean las siguientes reflexiones y recomendaciones que podrían ser útiles para personas que forman adolescentes en la actuación para audiovisual, o para personas que dirigen adolescentes en distintas producciones:

4.2.1. A las academias de formación en actuación

Tiempo y atención individual de calidad. A pesar de que la estructura organizativa de las academias usualmente ofrece los cursos en lapsos de varios

meses, y se establecen objetivos por cumplir o habilidades a desarrollar, es preciso que las personas estudiantes de actuación exploren sus propios recursos físicos y psíquicos, y cada quien asimile los aprendizajes de manera muy personal. Por lo que se recomienda a las personas docentes evaluar los procesos, más que los resultados. Considerar, además, desde el inicio de un curso, la asignación del tiempo y la atención individualizada, que permitan visualizar cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje de cada persona estudiante.

Del mismo modo, como la atención individual es requerida en las academias, también las producciones audiovisuales pueden propiciar que los actores y actrices reciban atención especial de parte de una persona que les entrene y guíe. Esto favorece no solo la actuación, sino también toda la producción, ya que se podría avanzar de manera más eficiente durante el rodaje.

Casting. En el ámbito académico, la asignación de personajes puede que no sea coherente con las características físicas de la persona estudiante-intérprete. Por ejemplo, que no coincidan en edad, sexo ni rasgos étnicos debido a que se plantea como ejercicio formativo, el cual pretende brindar la oportunidad de explorar las propias capacidades interpretativas.

Dicho proceder, si bien, plantea retos interesantes, debería hacerse bajo el entendido de que usualmente, a nivel profesional, tal situación no es común. Se debe tomar en cuenta que una de las prioridades de las producciones es la escogencia del elenco en un tiempo establecido, por lo que es poco probable que se escoja a actores o actrices que no se ajusten al personaje planteado en el guion. Por otra parte, la falta de coincidencia entre las características de la persona que actúa y el personaje asignado, pueden constituir un elemento disruptivo, discriminante y ofensivo tanto para las personas que sí coinciden con la descripción propuesta por el guionista, como para el público que atiende

a las presentaciones. De ahí que se recomienda que la asignación de personajes para el actor o actriz principiante, sea coherente, al menos con su sexo y edad, para no plantear retos que posiblemente no darán buenos frutos y más bien podrían generar inseguridad en la persona intérprete.

4.2.2. Sector audiovisual

Guion de creación colaborativa. Lo usual en el audiovisual es que exista un guion para empezar a producir. Sin embargo, se observó, a través de la aplicación de esta estrategia educativa, que las personas participantes, abordaron con mayor intensidad las propuestas cuya autoría fue generada por el colectivo. De manera que, involucrar a los actores y actrices en la creación de las historias, podría resultar beneficioso para el proyecto audiovisual.

La generación actual de jóvenes y adolescentes posee en su mayoría competencias respecto a la creación de contenidos y conocimiento sobre aplicaciones de audio y video, por lo que las personas realizadoras pueden valerse de esas habilidades para generar productos afines a esta población. Esto propiciaría acercamientos que dialoguen con nuevas audiencias y se podrían generar trabajos colaborativos que planteen nuevos productos con formatos que aún no estén desarrollados.

Coach o persona entrenadora. En algunas producciones audiovisuales, tal y como se ha mencionado, se contrata un entrenador o entrenadora que prepara a las personas que actúan. Es un trabajo que se ejecuta enfocado en las competencias que posee cada intérprete, considerando los requerimientos de la historia. El normalizar esta contratación en las producciones locales, podría mejorar considerablemente la interpretación y, por ende, el resultado del proyecto. Sería tan indispensable para el departamento de dirección, como lo es la persona que realiza la asistencia de dirección y quien tiene a cargo la continuidad.

El “coach” debe ser alguien que no solo conozca la actuación como fenómeno tanto en el escenario como en el audiovisual, sino también un individuo que maneje una comunicación asertiva, que genere vínculos de confianza con el elenco y con la producción y que ayude a potenciar la capacidad creativa de los actores y actrices.

Géneros del audiovisual. A pesar de que son muy variados y con una gran cantidad de productos realizados a nivel mundial, en Costa Rica es poco lo que se ha explorado en el contenido audiovisual según el género. La mayor parte de la producción local se ubica en el estilo de cine de autor, sin embargo, las personas participantes en el taller, expresaron un particular interés por producciones del género de suspenso y terror. Según las entrevistas realizadas por las personas investigadoras, estos géneros les invita a jugar más en el momento de actuar. Podría ser relevante para las nuevas generaciones que producen que busquen conectar con una mayor audiencia en la región y que realicen propuestas siguiendo la estética del cine de suspenso y terror.

4.2.3. A educadores artísticos

Toma de acuerdos. A partir de la experiencia docente de las personas investigadoras, se ha identificado que las personas a partir de los 10 años, empiezan a negociar y tomar acuerdos con sus pares. Este es un dato útil para compartir, ya que en las prácticas con población adolescente se pueden plantear propuestas más colaborativas, y en las que el colectivo puede asumir más responsabilidad para la ejecución de la producción. Es importante que se cultive entre la generación de jóvenes actores y actrices el sentido ético de la profesión, es decir, el respeto, la puntualidad, el trabajo en equipo, la solidaridad y sobre todo la responsabilidad.

Educación transformadora. La experiencia actoral para las personas participantes de la estrategia, según lo expresaron en las entrevistas, les hizo sentirse libres, con un alto nivel de auto conexión. Este es un dato importante, ya que, según la UNESCO (2010), la educación artística contribuye directamente a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo. La enseñanza de la actuación y el juego posibilitan un constante aprendizaje y socialización en las distintas etapas de la vida. A través de la enseñanza de la actuación, se empodera a las personas, se les invita a expresarse, a tener voz y accionar ante las situaciones que se presentan.

La educación artística, sobre todo de la actuación, es un trampolín para formar personas más conscientes de su papel como seres humanos dentro de la sociedad, debido a que les permite explorar no sólo cómo actuarían en determinada situación, sino que también les permite tener una visión más amplia del porqué se dan los conflictos entre las personas, de reconocer que cada quién tiene un objetivo y de las posibles opciones para resolver esos conflictos.

La enseñanza de la actuación es una oportunidad de aprendizaje, no solo para la persona estudiante, sino también para la persona docente, quien a lo largo de su carrera se alimenta de lo que observa, de lo que escucha y de los sistemas o didácticas que va probando, todo eso conlleva una gran responsabilidad, ya que como dice Vieites (2013), los docentes, independientemente de su carrera artística, son ante todo, trabajadoras y trabajadores de la enseñanza, de modo que, quien se dedique a esta labor deberá auto-capacitarse constantemente para ofrecer lo mejor de sí a su estudiantes, a su comunidad y a la sociedad en general.

La presente estrategia educativa se plantea como una posible herramienta para todas aquellas personas docentes de actuación que deseen obtener

insumos sobre cómo enseñar su disciplina dentro del formato audiovisual, así como para desarrollar ejercicios escénicos útiles para cualquier curso básico de actuación.

Competencias o habilidades blandas. A través de la formación actoral se desarrollan competencias o habilidades blandas indispensables para la vida, tales como:

- Aprender continuamente
- Resolución de problemas
- Comunicación asertiva
- Trabajo colaborativo
- Pensamiento crítico y creativo

Es imperativo que los centros que ofrecen cursos de actuación a nivel público y privado incluyan cursos de interpretación para la cámara, ya que esta es una herramienta que posibilita la formación especializada en ese ámbito. Además es una forma de allanar el terreno para que, a futuro, haya más producción artística a nivel nacional, lo que dará no solo la posibilidad de explotar nuestras inquietudes como sociedad, sino también, la inserción profesional de actores y actrices.

Específicamente, en el ámbito de la educación estatal, se recomienda al Ministerio de Educación Pública que los colegios que imparten cursos de Teatro, integren contenidos de actuación para la cámara en sus programas, para así desarrollar las habilidades de las personas jóvenes en el formato audiovisual. También se sugiere a la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, a la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional y al Taller Nacional de Teatro, avalar la creación de cursos libres dirigidos a la población adolescente interesada en conocer más sobre la práctica de la actuación en producciones audiovisuales.

Vínculos de Confianza. La confianza es esencial dentro del vínculo docente-estudiante, ya que como muchas personas investigadoras lo han planteado, el trabajo actoral implica no sólo exploración de los propios recursos expresivos, sino también el entendimiento que hay de que existe un ojo observador. Este proceso evidencia que las personas docentes o directoras, deben hacer acotaciones claras, y apoyar a la persona que actúa en su interpretación, propiciando un espacio confiable, que le estimule a externar y probar distintas rutas sin temor al ridículo.

De igual modo, se recomienda a las personas docentes artísticas, priorizar una evaluación formativa, no resultadista, que permita al estudiantado internalizar los saberes y las prácticas- Para ello, es importante dar un seguimiento sistematizado de las clases y del alumnado que facilite el análisis de los procesos, más que los resultados.

El vínculo de confianza también puede fortalecerse cuando la persona docente, entrenadora o directora, aplica estrategias de comunicación asertiva, no transmisionistas, que favorezcan la exploración actoral. Por eso los procesos creativos se realizan por motivación intrínseca y, precisamente, es lo que se debe ofrecer al estudiante-intérprete un momento y un espacio para que su creatividad florezca.

Bibliografía

Libros

- Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Editorial Paidós.
- Barba, E. (2005). *La Canoa de Papel. Tratado de Antropología Teatral*. Catálogos.
- Barba, E., y Saravese, N. (2010). *El Arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral* (4nd ed.). Editorial San Marcos E.I.R.L.
- Bogart, A. (2001) *A Director Prepares – Seven Essays On Art And Theatre*. Routledge Taylor And Francis Group.
- Caine, M. (2003) *Actuación para el cine*. Plot, Ediciones S.A.
- Chéjov, M. (2016) *El camino del actor*. Alba Editorial.
- Cortés, M. (2002) *El espejo imposible: un siglo de cine en Costa Rica*. Hivos.
- D’Amico, S. (1954). *Historia del teatro universal*. Volumen I. Editorial Losada.
- De Tavira, L. (2003) *El espectáculo invisible – Paradojas sobre el arte de la actuación*. Ediciones El Milagro.
- Fernández, F. y Martínez, J. (1999) *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Paidós.
- Graham, M. (1991). *Blood Memory: An autobiography*. Doubleday.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lowen, A. (1975) *Bioenergética terapia revolucionaria que utiliza el cuerpo para curar los problemas de la mente*. Editorial Sirio.
- Mamet, D. (2013) *Verdadero y falso, herejía y sentido común para el actor*. Alba Editorial, S.L.U.
- Miralles, Al. (2001) *La dirección de Actores en cine*. Ediciones Cátedra.

- Peláez, R. (2006) *La enseñanza de la cinematografía*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Editorial Fontanella.
- Richards, T. (2005) *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Alba Editorial, S.L.U.
- Rojo, S. (2009) *Como una candela al viento*. Editorial UCR.
- Rosemberg, M. (2013) *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Gran aldea editores.
- Schwab, K (2016) *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate.
- Serrano, R. (2004) *Nuevas tesis sobre Stanislavski – Fundamentos para una teoría pedagógica*. Ediciones Atuel.
- Serrano, R. (1981). *Dialéctica del trabajo creador del actor*. Editorial Cartago.
- Stanislavski (s.f). *Preparación del actor*. Editorial Quetzal. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/243385506/Preparacion-del-actor-Constantin-Stanislavsky-pdf>
- Stanislavski (2003). *Construcción de un personaje*. Editorial Diana.
- Strasberg, L. (1997) *Un sueño de pasión. La elaboración del método*. Emecé editores.
- Taibo, C. (2011) *Manual básico de producción cinematográfica*. Centro universitario de estudios cinematográficos: UNAM.
- Valera, J. (2019) *Manual práctico de actuación para principiantes: Técnicas para la formación del actor y actriz de cine, teatro y TV: Descubre los primeros pasos para triunfar con la actuación*. Recuperado de <https://es.scribd.com/book/438781316/Manual-Practico-de-Actuacion-para-Principiantes-Tecnicas-para-la-formacion-del-actor-y-actriz-de-cine-teatro-y-TV-Descubre-los-primeros-pasos-par>
- Thomas, R. (2005) *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Alba. Editorial.

- Weston, J. (2001) *Directing Actors*. Kindle Edition.

Tesis

- Giese, G (2017) Muerte súbita- ¿Dónde está el límite emocional y físico en la preparación del actor en el cine? Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Guerrero, M (2015) Aplicación del método actoral de Stella Adler en la Escuela “Niños en acción”. Universidad Nacional Autónoma de México. México DF, México.
- Guevara, D. (2009) Artes escénicas y Dramáticas en Costa Rica: una propuesta desde la pedagogía teatral. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Hidalgo, H. (2017) Violeta práctica el ser: guion y estudio de creación de personaje para el proyecto de largometraje “Violeta al fin”. Universidad Veritas. San José, Costa Rica.
- Mata, A. (2010) Contexto histórico- teatral ruso e influencias tempranas de Stanislavski. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Perucci, V. (2010) Propuesta de una estrategia experimental para la dirección de actores de teatro en el medio audiovisual. Universidad Veritas. San José, Costa Rica.
- Rojas, E. (2011) Metodología de enseñanza de la interpretación: algunos ejemplos. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, España.
- Urraza, J. (2012) Investigación, diseño pedagógico y desarrollo de la unidad didáctica “La dirección de actores ante la cámara”. Universidad del País Vasco. España.
- Vega, L. (2020) Guía didáctica para la dirección de actores ajustada a las necesidades de los cortometrajes realizados en la Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia.

Artículos y revistas

- Biomechanics Berlin, (s.f.) Clases para actores. Recuperado en 25 julio de 2021, de <https://biomechanics-berlin.com/glossary>.
- Estrada, R. y Moroy G. (2001). Metodología, enfoque y participación sistémicas en administración. Un enfoque de los modelos técnicas y consultorías de moda en la organización. En *Acacia*, México. Recuperado de http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/Ricardo_pon12.PDF
- Iglesias, E. (2019) Crítica de “El despertar de las hormigas”. *Revista Fotogramas*. Recuperado de <https://bit.ly/3zC8ZfQ>.
- López, S. (10-16- 2020) Por qué el Actors Studio era una tortura para los actores (y una bendición para los espectadores). *El País*. Recuperado de <https://smoda.elpais.com/celebrities/por-que-el-actors-studio-era-una-tortura-para-los-actores-y-una-bendicion-para-los-espectadores/>.
- Mallart, J. (2001) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid: Uned. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Joan_Mallart_Navarra/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades/links/5af96b5ea6fdcc0c0334aa5f/Didactica-concepto-objeto-y-finalidades.pdf
- Mauro, K. (2012) Método de las Acciones Físicas de Raúl Serrano y la acción actoral como lugar del Persona participantes. En *Telón de fondo, Revista de Teoría y crítica teatral*, (15), 127-148
- Mauro, K. (2015) La actuación teatral y la actuación cinematográfica: un campo de investigación específico. En *Telón de fondo, Revista de Teoría y crítica teatral*, (15), 127-148
- Mauro, K. (2017) Metodología de actuación realista como dispositivo de atenuación de la presencia del actor en Teatro. *Revista Investigación teatral* (4) 120-134
- Moreno, F. (2021). ¿Qué es un influencer y cuál es su función? Recuperado de <https://www.grupoendor.com/influencer-funcion/>

- Motos, T. (2014) Psicopedagogía de la actuación. Recuperado de <https://docplayer.es/12452130-Psicopedagogia-de-la-dramatizacion-tomas-motos-teruel-universidad-de-valencia-tomas-motos-uv-es.html>
- Rosas, G. et al (2018) Manual de Design Thinking. Recuperado de http://www.utsc.edu.mx/vidaEstudiantil/pdf/pdf_pades/manual_design_thinking.pdf
- Sierra, S. (2015). Grotowski, consideraciones sobre el trabajo del actor y el performer. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* (9) 55-65.
- UNESCO (2010). Agenda de Seúl. Objetivos para el desarrollo de la educación artística. *Unesdoc, Biblioteca digital*. 1-11
- Vietes, M. (2014) . La educación teatral: nuevos caminos en la historia de la educación. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (33) 325-350

Material de clase

- Discépola, M. La dirección de actores en cine. Cuba. Recuperado de <https://aguasfuerte.files.wordpress.com/2010/08/10-discepola.pdf>
- Moreno, R. La preparación del actor. Hacia una interpretación física. Recuperado de <https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2014/04/La-preparaci%C3%B3n-del-actor-2014.doc>.
- Sobrado, T. (2020) Actuación I (AD2131).
- Sobrado, T. (2020) Actuación II (AD2231).
- Sobrado, T. (2019) Actuación I (AD2131).
- Sobrado, T. (2019) Actuación II (AD2231).

Páginas web

- CIDEA (2021). Recuperado de <http://www.cidea.una.ac.cr/arte-escenico/escenico-historia>

- EAD (2021). Recuperado de <http://www.teatro.ucr.ac.cr/node/25>
- Dramatología <https://dramatologia.com/que/>
- UNA (2021). Recuperado de https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=297&Itemid=741
- UCR (2021) Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/acerca-u/historia-simbolos/historia.html>

Diccionario

- Real academia española (2020). Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/actuar>
- Real academia española (2020). Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/metraje>
- Delgado, I. (2020). ¿Qué es un influencer? Recuperado de <https://www.significados.com/influencer/>

Páginas web consultadas

- <http://www.uveritas.ac.cr/>
- <http://www.caaci.int/caaci.html>
- <HTTPS://WWW.PROGRAMAIBERMEDIA.COM/>
- <https://teatromelico.go.cr/servicios-cnv/convocatoria>
- <https://www.centrodecine.go.cr/>
- <https://theactorsstudio.org/>
- <HTTPS://WWW.YALE.EDU/>
- <HTTP://WWW.TEATRO.UCR.AC.CR/>
- <HTTP://WWW.CIDEA.UNA.AC.CR/ARTE-ESCENICO>

- [HTTPS://SI.CULTURA.CR/CAPACITACION/MINISTERIO-DE-CULTURA-Y-JUVENTUD-MCJ-TALLER-NACIONAL-DE-TEATRO-TNT.HTML](https://si.cultura.cr/capacitacion/ministerio-de-cultura-y-juventud-mcj-taller-nacional-de-teatro-tnt.html)
- <https://www.escuelaassumptaserna.com/quienes-somos/familia-de-cine/>

Programas de TV

Norton, G (2017-2019-2021) The Graham Norton Show. Entrevistados por Graham Norton. BBC

Comunicaciones Personales

M. Picado (comunicación personal, 21 de julio 2021)

K. Picado (comunicación personal, 26 de julio 2021)

Anexos

Anexo 1

Formulario de asentimiento informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Unidad Académica:
Escuela de Artes Dramáticas
investigación no biomédica

FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO
(participantes mayores de 12 y menores de 18 años) BASADO EN LA
LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN
BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN
LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Título del proyecto:

La implementación de una estrategia educativa aplicada a la actuación en producciones audiovisuales para adolescentes entre 12 y 17 años

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de el/la Investigador(a) Principal: Cinthia Carvajal Arce

Nombre de el/la Investigador(a) Principal: Gustavo Sánchez Cubero

Nombre _____ del/la _____ participante:

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____

Correo electrónico _____

Contacto a través de otra persona _____

Hola, nuestro nombre es Cinthia Carvajal Arce y Gustavo Sánchez Cubero, somos estudiantes de la Universidad de Costa Rica y estamos haciendo un estudio sobre estrategias educativas aplicadas a la actuación en producciones audiovisuales para adolescentes entre 12 y 17 años.

Quiero hablar con vos para hacerte unas preguntas sobre:

-Actuación en producciones audiovisuales.

Te informo que grabaré o filmaré las sesiones, y reuniones, pero luego cuando terminemos nuestro trabajo nos encargaremos de destruir la grabación.

Al reunirte con nosotros haríamos actividades lúdicas relacionadas a la actuación en producciones audiovisuales y nos reuniríamos en la Filmoteca Arte y Cine, ubicada en Barrio Escalante, calle 27, del restaurante Limoncello 50 mts al este y 50 mts al sur. Los días 29 y 30 de mayo; 5, 12, 19, 26 y 27 de junio; y el 3 de julio del año 2021, por un rato aproximado de 3 horas cada sesión.

Te garantizo que todas las respuestas que me des, sólo nosotros: Cinthia Carvajal Arce y Gustavo Sánchez Cubero las conoceremos.

Debes decir si estás de acuerdo en participar en este estudio

(X) Sí **() No**

Si aceptas participar, contestarás por tu propia voluntad las preguntas que te haga.

Si necesitas más información sobre este estudio, podés obtenerla llamando a Cinthia Carvajal Arce al número de teléfono 83696298 o Gustavo Sánchez al número de teléfono 72080124 de 8am a 5pm. Podes hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

_____	_____	_____
Nombre del participante	firma	fecha

_____	_____	_____
Nombre del Testigo	cédula y firma	fecha

<u>Cinthia Carvajal Arce</u>	<u>1 1093 0444</u>	_____
Nombre del investigador(a)	cédula y firma	fecha

<u>Gustavo Sánchez Cubero</u>	<u>1 0997 0414</u>	_____
Nombre del investigador(a)	cédula y firma	fecha

Firma de Persona participantes participante:

Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión de aprobación del proyecto: _____

Anexo 2

Solicitud de aval para realizar TFG bajo modalidad de Práctica dirigida o Proyecto de Graduación fuera del campus UCR en una empresa o institución externa.

Heredia, Costa Rica

Declaración jurada

Por este medio la estudiante Cinthia Carvajal Arce, cédula de identidad 1 1093 0444, carné número 990882, vecina de San Pablo de Heredia; y el estudiante Gustavo Sánchez Cubero, cédula de identidad 1 0997 0414, carné número 983339, vecino de Santo Domingo de Heredia. Declaramos:

Que por voluntad propia queimos realizar las actividades del Trabajo Final Graduación en en las instalaciones de la Filmoteca Arte y Cine, ubicadas en Barrio Escalante, calle 27, del restaurante el Limoncelo 50mts al este y 50 mts sur. Durante el I o el II Ciclo 2021.

Que utilizaremos vehículo personal privado para trasladamos al lugar en donde se desarrollará la investigación.

Que no tenemos factores de riesgo para COVID-19; por ejemplo:

- Deficiencias autoinmunes
- Diabetes
- EPOC o asma moderada/severa
- Enfermedad Renal Crónica que requiere diálisis
- Enfermedad cardíaca severa
- Enfermedad hepática
- Fumador
- HIV mal controlada o SIDA
- Hipertensión arterial
- Obesidad Mórbida
- Receptor de trasplantes
- Estar bajo tratamiento para el cáncer
- Uso de medicamentos que afecten el sistema inmune
- Uso prolongado de esteroides

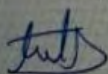
Que tenemos conocimiento de que la póliza de accidentes del Instituto Nacional de Seguros Seguro que los estudiantes de la UCR (con cursos matriculados) pagan NO cubre a los estudiantes por enfermedad de COVID-19 ni ninguna otra.

Que ambos somos asegurados en la Caja Costarricense de Seguro Social por las entidades empleadoras Ministerio de Educación Pública y Fundación Parque La Libertad, respectivamente.

Que conocemos los Protocolos Sectoriales de la Filmoteca Arte y Cine para la implementación de Directrices y Lineamientos sanitarios para COVID-19 y que nos comprometemos a cumplirlos.

Que nos comprometemos a cumplir con el Protocolo para el desarrollo de las actividades en la Universidad de Costa Rica, en el marco de la emergencia por la enfermedad COVID19.

Firmamos,



Cinthia Carvajal Arce

C.I. 1 1093 0444

Carné # 990882






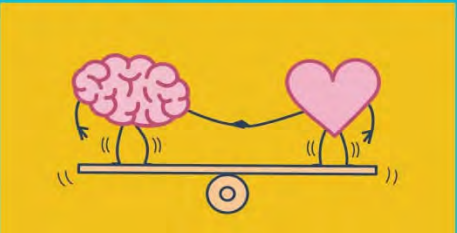



Gustavo Sanchez Cubero

C.I. 1 0997 0414

Carné # 983339

Anexo 3






Material sesión 1

 <p>ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA ACTUACIÓN EN PRODUCCIONES AUDIOVISUALES</p>	 <p>PRESENTACIÓN</p> <p>¿CUÁL ES TU NOMBRE? ¿CÓMO TE SENTIS?</p>
 <p>PROTOCOLO SANITARIO CORONA VIRUS</p>	<p>SESIÓN N.1 COMUNICACIÓN NO VIOLENTA</p> 
 <p>MARSHALL ROSENBERG</p> <p>1924 -2012</p> <p>Todas las personas tenemos la misma base de sentimientos y necesidades, si nos comunicamos a partir de estas, en vez de buscar qué es lo que está mal en mí, o en las otras personas, podremos acceder más fácilmente a la empatía, a la escucha, el respeto y la consideración.</p>	<p>EMPATÍA</p> <p>Entendimiento respetuoso de lo que la otra persona está experimentando. Todo lo que hacemos es nuestro mejor intento por satisfacer nuestras necesidades. El filósofo chino Chuang-Tzu afirmó que la empatía requiere de escuchar con todo el ser: "Escuchar simplemente con los oídos es una cosa. Escuchar con el entendimiento es otra distinta."</p> <p><small>Empatía: https://youtu.be/76vngj219Jw</small></p>
<p>ACUERDOS</p> <p>DECIR SÍ CUANDO</p> <p>QUIERO DECIR NO</p> <p>¿LES HA PASADO ALGO SIMILAR?</p> <p>OBJETIVO: Tomar en cuenta las necesidades de todas las personas participantes.</p> <p>¿Cuáles son las cosas que necesitas para sentirte en confianza y tener un ambiente cómodo, que te permita aprender?</p>	 <p>LENGUAJE CHACAL</p>  <p>LENGUAJE JIRAFÁ</p>

 <p>LENGUAJE CHACAL</p> <p>CONTROL > SEPARACIÓN</p>	<p>CULPA Ella se enojó por mi culpa. Por culpa de Ana llegaré tarde a mi casa.</p> <p>JUICIOS - Siempre llegas tarde. - A Carlos no le importa nadie.</p> <p>ETIQUETAS - Inútil, irresponsable, lo mejor, el más lindo.</p> <p>DEMANDAS - Tenis que ayudarme a limpiar ya. - Tengo que ir aunque no quiera.</p>
<p>- CONEXIÓN - RESPECTO CONSIDERACIÓN ESCUCHA EMPATÍA</p>  <p>LENGUAJE JIRafa</p>	<p>OBSERVACIÓN Diferente a los juicios.</p> <p>SENTIMIENTO Diferente a lo que pienso.</p> <p>NECESIDAD Diferente a las estrategias.</p> <p>PETICIÓN Diferente a las demandas.</p>
<p>2.EJERCICIO</p> <p>PAUSA Respiramos y nos concentramos</p>	<p>3.EJERCICIO</p> <p>ESCUCHA Contar una experiencia personal en 2min. Escuchar la experiencia de otra persona. Contar lo que recuerda de la experiencia que escuchó.</p>









Anexo 4

Material sesión 3

 <p>STORYTELLING</p> <p>CÓMO CONTAR UNA HISTORIA</p>	<p>III ACTOS</p> 										
<p>TÉRMINOS A UTILIZAR DE LA POÉTICA DE ARISTÓTELES:</p> <p>Mimesis: imitación del comportamiento humano. Emoción, reflexión y apertura de conciencia.</p> <p>Catarsis: efecto purificador o liberación del personaje</p> <p>Peripetias: conflictos o problemas.</p> <p>Anagnórisis: iniciar el proceso de conocimiento o reconocimiento de la situación y cómo resolverla.</p> <p>Personaje: héroe o heroína.</p> <p>Premisa, tema o discurso: pensamiento que deseamos abordar, mensaje filosófico en el que se centra una historia.</p> <p>Primer Acto: Introducción y desencadenante Problema o conflicto</p> <p>Acto segundo: Confrontación, nudo o desarrollo Elecciones Segundo Punto de Giro El gran desastre</p> <p>Acto tercero: Resolución Climax Nueva Vida</p>	 <p>EL VIAJE DEL HÉROE O HEROÍNA</p>										
 <p>MITO ÚNICO</p> <p>17/ Eternidad para vivir</p> <p>16/ Maestro de dos mundos</p> <p>15/ El umbral de retorno</p> <p>14/ El rescate externo</p> <p>13/ El vuelo mágico</p> <p>12/ La mujer o rescatador</p> <p>11/ El don final</p> <p>10/ La apoteosis</p> <p>9/ La consagración</p> <p>8/ La tentación</p> <p>7/ Encuentro con la diosa</p> <p>6/ Las pruebas</p> <p>5/ Es el viento de la batalla</p> <p>4/ El primer umbral</p> <p>3/ Ayuda sobrenatural</p> <p>2/ Reflejo a la llamada</p> <p>1/ La llamada de la aventura</p> <p>Joseph Campbell La estructura del</p> <p>El mentor La prueba La tentación</p>	<p>PERSONAJES</p> <table border="0"> <tr> <td>"BIEN"</td> <td>"MAL"</td> </tr> <tr> <td>HÉROE / HEROÍNA</td> <td>BUFÓN / BUFONA</td> </tr> <tr> <td>MAESTRO / MAESTRA</td> <td>SOMBRA</td> </tr> <tr> <td>ALIAO / ALIADA</td> <td>CAMBIA FORMAS</td> </tr> <tr> <td>MENSAJERO / MENSAJERA</td> <td>GUARDIÁN DEL UMBRAL</td> </tr> </table> 	"BIEN"	"MAL"	HÉROE / HEROÍNA	BUFÓN / BUFONA	MAESTRO / MAESTRA	SOMBRA	ALIAO / ALIADA	CAMBIA FORMAS	MENSAJERO / MENSAJERA	GUARDIÁN DEL UMBRAL
"BIEN"	"MAL"										
HÉROE / HEROÍNA	BUFÓN / BUFONA										
MAESTRO / MAESTRA	SOMBRA										
ALIAO / ALIADA	CAMBIA FORMAS										
MENSAJERO / MENSAJERA	GUARDIÁN DEL UMBRAL										
<p>CREACIÓN DE PERSONAJES</p> <p>MEMORIA EMOTIVA SI MÁGICO MEMORIA CORPORAL</p> 	<p>OBJETO PERSONAL</p> 										

Anexo 5

Material sesión 4

 <p>LENGUAJE AUDIOVISUAL</p> <p>GÉNEROS DEL AUDIOVISUAL</p>	 <p>LENGUAJE AUDIOVISUAL</p>
<p>GRAN PLANO GENERAL (GPG)</p> 	<p>PLANO ENTERO (PE)</p> 
<p>PLANO AMERICANO (PA)</p> 	<p>PLANO MEDIO LARGO (PML)</p> 
<p>PLANO ITALIANO</p> 	<p>PRIMER PLANO (PP)</p> 

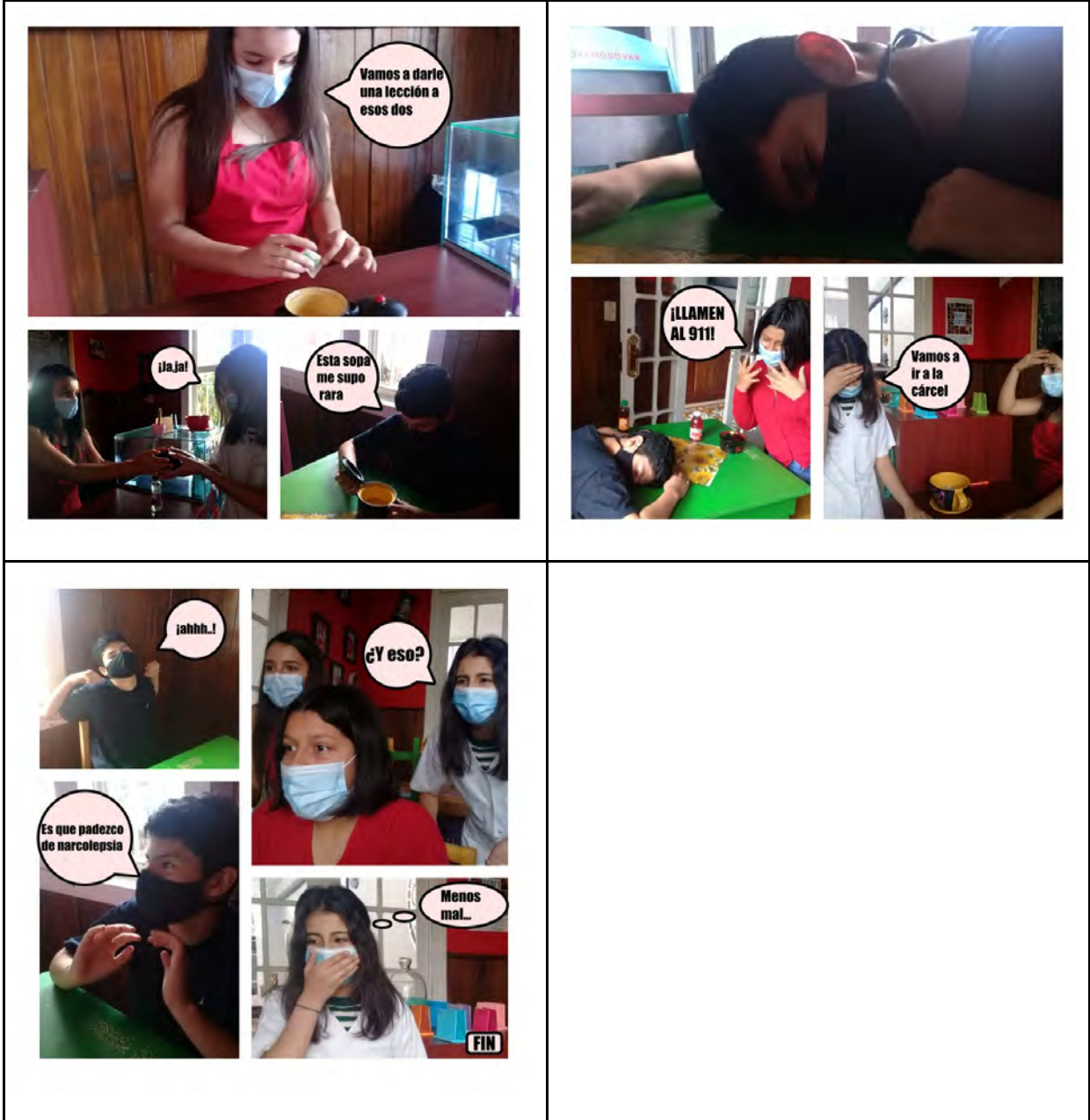


Anexo 6

Material creado durante la sesión 4







Anexo 7

Material sesión 5

<p>INVESTIGACIÓN</p> <p>TRABAJO DE MESA</p>			<p>REPASO</p> <p>COMUNICACIÓN NO VIOLENTA</p> <p>Lenguaje chacal vs lenguaje jirafa</p> <p>STORYTELLING</p> <p>El viaje del personaje - aliados y enemigos</p> <p>LENGUAJE AUDIOVISUAL</p> <p>Valor de plano para intensidad en la actuación</p>
	<p>ANTECEDENTES - CONTEXTO HISTÓRICO</p> <p>¿Qué pasaba en el lugar y tiempo en el que fue escrito el texto?</p> <p>¿Cómo se debe comportar el personaje según la época?</p> <p>¿Qué datos son relevantes de la época para cada personaje?</p> <p>ANTECEDENTES - CONTEXTO DEL TEXTO</p> <p>¿En qué época está ubicado el texto?</p> <p>¿Qué pasa en la historia?</p> <p>¿Cuál es el conflicto de la obra?</p> <p>¿Quiénes son aliados y quienes enemigos?</p>		<p>¿QUÉ SUCEDE EN CADA ESCENA?</p> <p>¿Quiénes están presentes?</p> <p>¿Cuál es su relación?</p> <p>¿DE DONDE VIENE EL PERSONAJE?</p> <p>¿Qué sucede previo a la escena?</p> <p>¿CUÁL ES EL OBJETIVO DEL PERSONAJE?</p> <p>¿Qué desea el personaje?</p> <p>¿CUÁL ES LA INTENCIÓN DE LO QUE DICE Y/O LO QUE HACE EL PERSONAJE?</p> <p>¿Porqué dice lo que dice o hace lo que hace?</p>
	<p>VERBOS ACTIVOS</p> <p>Yo quiero CONVENCER</p> <p>Yo quiero ANIMAR</p> <p>Yo quiero PREPARAR</p> <p>Yo quiero ANIQUILAR</p> <p>Yo quiero AGOBIAAR</p> <p>Yo quiero DISMINUIR</p> <p>Yo quiero GOLPEAR</p> <p>Yo quiero AYUDAR</p> <p>Yo quiero SEDUCIR</p> <p>Yo quiero CONSTRUIR</p> <p>Yo quiero HERIR</p> <p>Yo quiero DESPERTAR</p> <p>Yo quiero DESPRECIAR</p> <p>Yo quiero AFLASTAR</p> <p>Yo quiero INSPIRAR</p> <p>Yo quiero DESTRUIR</p> <p>Yo quiero INCITAR</p> <p>Yo quiero BURLAR</p>		

Anexo 8

Entrevista digital para participantes del taller

Agradecemos de antemano tu participación. Recordá contestar con toda sinceridad, ya que esta información nos brindará valiosa información respecto a la aplicación del taller.

1- ¿Has tenido experiencia en audiovisual: anuncios, serie, reportaje, cortometraje o película? Si tu respuesta es "Sí", contáanos en cuál(es) y si tu respuesta es negativa, escribí "No".

2- ¿Has tenido alguna experiencia en actuación teatral en la escuela, colegio, iglesia o evento? Si tu respuesta es "Sí", contáanos en cuál(es) y si tu respuesta es negativa, escribí "No".

3- ¿Has creado algún video para youtube, tik tok o alguna plataforma?

Youtube

Tik tok

Instagram

Facebook

Otra

4- ¿Qué sabías del audiovisual (cine, televisión, video) antes de iniciar el taller?

5- En la segunda sesión del taller se grabaron escenas por primera vez, Contáanos ¿Cómo te sentiste en esa ocasión?

6- ¿Qué te pareció la improvisación sobre el lenguaje jirafa y el lenguaje chacal? Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 😞 1 2 3 4 Me encantó 😄

7- ¿Qué te parecieron las dinámicas para estimular la acción-reacción: caminar por el espacio, arriba, abajo, stop, Já-fondo. Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 😞 1 2 3 4 Me encantó 😄

8- ¿Qué te pareció la actividad de creación de historias, persiguiendo un objetivo con rivales y aliados? Historia de las personas en el desierto / Historia de las personas empleadas en una empresa. Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 😞 1 2 3 4 Me encantó 😄

9- ¿Qué te pareció la actividad de creación de historias a partir de objetos personales? Historia de la de la muñeca poseída / Historia de la reliquia familiar. Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 😞 1 2 3 4 Me encantó 😄

10- ¿Qué te pareció la actividad de identificar los valores de plano observando fotografías? Así como las historias sobre el niño que se roba un laxante o el chico que se duerme en un restaurante. Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 😞 1 2 3 4 Me encantó 😄

11- ¿Qué te pareció la actividad de relato-acción cómo voy caminando por un bosque y encuentro un perezoso que se vuelve gigante"? Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 🙄 1 2 3 4 Me encantó 🤩

12-¿Qué te pareció la actividad de grabar escenas con vestuario? Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 🙄 1 2 3 4 Me encantó 🤩

13-¿Qué escena disfrutaste más? y ¿Por qué?

14-¿Qué te pareció el taller? Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

15-¿Qué aprendizajes te quedan del taller?

16-¿Qué te pareció el grupo de personas que participaron en el taller? Desde "No me gustó" hasta "Me encantó"

No me gustó 🙄 1 2 3 4 Me encantó 🤩

17-¿Qué te parecieron las personas instructoras Cinthia y Gustavo?
¿Consideras que hubo cosas que no entendiste?

18-¿Cómo calificas la preparación de las personas instructoras: Cinthia y Gustavo?

Mal 👎 Excelente 👍

19-¿Cómo calificas la aplicación de los protocolos preventivos del COVID-19 durante el taller?

Mal 👎 Excelente 👍

Anexo 9

Escenas trabajadas con las personas participantes de la estrategia

Escena de la película “El orfanato”

Escrita por Juan Antonio Bayona y Sergio G. Sánchez

Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. INT. SOTANO. TARDE.

LAURA mueve el interruptor para encender la luz, la luz prende y apaga mientras calienta, detrás vemos una sombra que aparece y desaparece según la luz se estabiliza. LAURA camina despacio cerca de la pared. LAURA descubre una serie de dibujos de varios niños. En uno se ve claramente a un niño que juega con otro que tiene una máscara, lo mira fijamente, hasta que se escucha un ruido detrás. LAURA voltea y avanza. Descubre un sillón y en el un bulto de tela como si fuera un niño.

LAURA
¿Simón?

SIMON voltea, la mira. LAURA llora.

SIMON
Laura ¿por qué lloras?

LAURA se abalanza sobre el niño, lo toma en sus brazos, lo arroja bien.

LAURA
¿Estás bien? ¿Estás helado hermano?
¿Tu no te preocupes por nada hermano?
¿Tu no te asustes?

Se escucha un ruido de niños jugando y golpes.

SIMON

Quédate a jugar con nosotros

LAURA

No no podemos quedar a jugar

LAURA toma el montón de tela entre sus brazos e intenta ir saliendo.

Los niños jugando se escuchan cada vez más fuerte.

LAURA

Quiero que me hagas caso en una cosa Simón.

Quiero que pienses que solamente estamos tu y yo.

¡¡De acuerdo!!

Piensa en los días antes de que llegáramos a esta casa.

¿Te acuerdas hermano?

Piensa solamente en eso.

¡¡Y en papá... y mamá!!

Y en las próximas navidades...

Y en todas las cosas que nos quedan por hacer.

Tantas cosas.

Cierra los ojos...

Muy fuerte, muy fuerte, muy fuerte...

Y piensa que te gustaría ser de mayor

Y a los colegios a los que irás.

Y los niños que vas a conocer

Y piensa solo por un momento que Tomás y

los demás niños son sólo una fantasía.

Y esto es un mal sueño.

Ave maría purísima.

Cuando abra los ojos, has que se hayan ido.

Por favor, por favor, que se hayan ido.

LAURA cierra los ojos fuertemente, de pronto entra un silencio.

LAURA abre lentamente los ojos.

LAURA

Cierra los ojos mi vida.

Sigue jugando conmigo.

Sigue jugando cariño

LAURA empieza a desenrollar la tela y queda con nada en los brazos.

LAURA (*GRITA*)

No.

No.

No.

Escena de la obra “Casa de muñecas”

Escrita por Henrik Ibsen

Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. INT. CAFE. TARDE.

Siéntate; va a ser corto. Tengo algo importante que decirte. (Pausa) Realmente lo que pasa es que: no me comprendes. Y yo nunca te he comprendido tampoco... hasta hoy. Estamos aquí sentados frente a frente. ¿No te extraña esto?... (Pausa)... Llevamos un tiempo saliendo. ¿hoy es la primera vez que hablamos seriamente? Desde que nos conocimos no hemos tenido una sola conversación seria. Nunca hemos intentado llegar juntos al fondo de las cosas. No me has comprendido jamás. Has cometido muchos errores conmigo. Si tenía ideas diferentes, me las guardaba, porque no quería enfrentarte.

Sin embargo, ahora necesito la soledad. Por esa razón voy a dejarte. Necesito estar conmigo para orientarme.

Ante todo, soy un ser humano, al menos, debo intentar serlo. No puedo conformarme con lo que dicen los demás. Tengo que pensar por mi cuenta y tratar de comprenderme. Lo lamento, Pero ya no te quiero. Y por eso no puedo quedarme aquí ni un instante más. (Pausa). Bien. Ahora todo ha acabado. Adiós.

Escena de la película “Jojo Rabbit”

Escrita por Taika Waititi

Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. EXT. DÍA. ORILLA DE CALLE.

JOJO lleva una carretilla por la orilla de la calle recogiendo metal. En su carretilla hay varios artículos; un trozo de acero, un tubo de plomo y unas tuercas.

YORKI (V.O.)

Jojo?

Se vuelve y ve que YORKI se acerca.

JOJO

Yorki!

Los dos se abrazan. JOJO da un paso atrás para recibir a su viejo amigo que vestía un uniforme de soldado. Pero sigue siendo el mismo YORKI de siempre, torpe y un poco regordete.

JOJO (CONT.)

¿Eres soldado?

YORKI

¡A su servicio!

JOJO

Pero no tienes edad.

YORKI

Creen que somos tan buenos
como los muchachos mayores,
por lo que nos contratan temprano.

Y mira este uniforme,
¡es lo último!

JOJO palpa el uniforme. Está fabricado en cartón recubierto de material verde.

JOJO

Es delgado. ¿Eso es ... papel?

YORKI

Hmm, eso es lo que pensé al principio también.

Pero es "como papel".

Es un material recientemente inventado
por nuestros mejores científicos.

Te mantiene caliente y fresco.

También es impermeable
contra balas y algunas bombas.

Levanta el brazo, la manga es demasiado larga.

JOJO

Bueno, estoy impresionado.

Finalmente lo lograste.

Siguiente parada, la guardia de los malos.

YORKI

¡Exactamente!

¿Que has estado haciendo?

JOJO

Yo ... atrapé a un judío. Están solos.

YORKI

¡Bien por ti! Vi algunos que atraparon escondidos en el bosque el mes pasado. Personalmente, no vi de qué se trataba tanto alboroto. No daban miedo en absoluto y parecían algo normales. Pero no le digas a nadie que dije eso.

YORKI (CONT.)

Tengo que mostrarle este uniforme a mi mamá.

¡Cuídate JOJO!

Escena de la película “Jojo Rabbit”

Escrita por Taika Waititi

Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. EXT. ORRILLA DE CALLE - DÍA

JOJO camina por la orilla de la calle, se escucha una explosión a unas cuerdas de distancia. La gente corre.

JOJO

Yorki!

YORKI ve a JOJO, se tropieza y cae, disparando accidentalmente el lanzacohetes. Lanza un misil al otro lado de la calle, destruyendo completamente el frente de una tienda.

YORKI

JOJO, ¿estás bien?

JOJO

YORKI, ¿qué está pasando?

YORKI

Los rusos, ya vienen.

Y los estadounidenses del otro lado.

E Inglaterra, China, África, India y Australia.

¡son todos!

JOJO

¿Cómo vamos?

YORKI

¿Estás bromeando? ¡Terriblemente!
Nuestros únicos amigos son los japoneses y,
entre tú y yo, no parece que vamos a ganar.
Todo el país se ha quedado sin dinero.
Quiero decir, mira este uniforme,
realmente es de papel.
Simplemente pegaron una capa de algodón
sobre la parte superior.

Se da la vuelta y ve que la parte de atrás de su chaqueta se ha quemado por completo. Vemos que está hecho de cartón recubierto de algodón fino.

YORKI (CONT.)

Tienes suerte de salir, esto es una locura.
Ve y escóndete, amigo.

JOJO

Llévame contigo, puedo ayudarte.
¡Quiero ser parte de eso!

YORKI

¿Por qué? Estamos perdiendo.

JOJO

¿Recuerdas a la judía de la que te hablé?

YORKI

Oh sí. Atrapaste una.

JOJO

Todavía la tengo.

Ella es básicamente mi novia.

YORKI

¡Bien por ti JOJO!

¡Una novia!

JOJO

Pero ella es, ya sabes ... judía.

YORKI

Hay cosas más importantes de las que preocuparse que los judíos JOJO. Los rusos son peores que nadie. Nos han dicho que comen bebés. Quiero decir, eso es malo, ¿verdad?

Escena de la película “The others” o “Los otros”

Escrita por Anne Bishop

Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. LA CASA. DORMITORIO NIÑOS. INT. / DÍA.

GRACE entra en la habitación. Al fondo, frente a la luz de una lámpara, se perfila la figura blanca de una adolescente, de espaldas. Tan sólo vemos las muñecas agitándose entre sus manos.

GRACE

¿No te dije que no te sentaras en el suelo?

ANNE

Estoy sobre la alfombra.

GRACE

Es igual. Así se mancha.

¿Se puede saber por qué nunca haces lo que se te d...?

Silencio. GRACE muestra una expresión de absoluto terror. Las manos que juegan con las muñecas son largas y huesudas. En ese momento somos conscientes de que la silueta de la adolescente podría ser la de una mujer mayor, en la esquina. De hecho, las costuras del vestido parecen estar a punto de estallar. No obstante, la voz de resulta inconfundible.

GRACE camina lentamente hacia la figura...

FIGURA

(con voz de Anne)

No sabía cómo quitármelo.

GRACE se coloca frente a la figura, y por un momento parece quedarse sin aire ante la impresión...

Tras el tul del velo se intuye el rostro enjuto y arrugado de una anciana, con los ojos en blanco, que sigue cantando con la voz de la adolescente.

La anciana la mira o eso parece y deja de cantar.

ANCIANA

(con voz de ANNE)

¿Qué pasa?

GRACE hace un gran esfuerzo para lograr decir algo.

GRACE

¿Dónde está mi hermana?

La anciana se queda mirándola en silencio. Luego suelta una risita.

GRACE

¿Qué ha hecho con mi hermana?

La anciana se encoge bruscamente, cubriéndose con brazo.

ANCIANA

No me pegues, no me pegues...

(Tuerce la cabeza)

¿Por qué te enfadas?

No he hecho nada malo.

GRACE lanza un alarido de terror y de furia al tiempo que se abalanza sobre la anciana. Esta también grita.

GRACE la arrastra hasta una esquina y le arranca el velo de la cabeza.

ANCIANA

(en un grito desgarrador)

¡¡hermana...!!

GRACE

(golpeándola y arañándola)

¡Tú no eres mi hermana!

¡Tú no eres mi hermana!

El vestido de Comunión se desgarró por varios sitios. GRACE hundió sus uñas en el pelo blanco de la anciana, intentando arrancárselo. De pronto, la imagen de ambas, forcejeando, aparece reflejada en el espejo: GRACE descubre atónita que es a su hermana a quien tiene agarrada. Inmediatamente afloja sus manos y la joven corre hasta una esquina.

ANNE

¡Quieres matarme!

¡Eres muy mala! ¡Mala! ¡ ¡Mala!!

GRACE

Chsss...tranquila, tranquila...

GRACE se lleva las manos a la boca, tratando de reprimir el llanto.

Escena de la película “Mean Girls” o “chicas malas”

Escrita por Tina Fey

Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. INT. HABITACIONES. DÍA

El teléfono suena.

CADY

Hola

REGINA

Sé tu secreto

CADY

(para sí misma)

Oh no, me atraparón, empieza a disculparte y a llorar

No todo esta bien.

(Para Regina)

¿Secreto? ¿De que estás hablando?

REGINA

GRETCHEN me dijo que te gusta Aarón

Es decir, no importa, has lo que quieras,

Pero déjame decirte algo sobre Aarón,

A él sólo le importa el colegio, su mamá, y sus amigos,

CADY

¿Es eso malo?

REGINA

Si te gusta,
Puedo decirle a él, si eso te parece...

CADY

¿En serio? ¿Lo harías?
Por fa, que no sea nada ridículo.

REGINA

Confía en mí, sé exactamente como hacerlo...
Pero, una consulta, ¿te molesta mucho que GRETCHEN me lo haya dicho?

CADY

No

REGINA

Porque si estás molesta, puedes decírmelo
A mí me parece que fue muy mala nota lo que hizo...

CADY

Si fue mala nota, pero no estoy molesta,
Creo que ella lo que busca es llamar la atención

REGINA

Viste GRETCHEN, te dije que ella no se enojaría...

GRETCHEN

No puedo creer, que pienses que busco llamar la atención

REGINA

Las quiero mucho, las veré mañana.

CADY

(Para sí)

Creo que acabo de sobrevivir a mi primer ataque telefónico.

OTRA ESCENA...

CADY toma el teléfono y llama.

CADY

GRETCHEN piensa que estás molesta con ella,
por haber sido nominada
Para reina del baile del colegio.

REGINA

Oh por Dios, no estoy molesta con ella,
Estoy preocupada por ella,
Creo que alguien la nominó para hacerle una broma
Quiero decir, nadie votará por ella,
¡¡Y cuando se deprima quien deberá sostenerla, Yo!!

CADY

De verdad crees que nadie votará por ella,

REGINA

Escúchame, la reina del baile es popular,
y ella no es popular,
Para mí debería ser Karen, pero a la gente se le olvida nominarla porque es
poco tonta
En fin, te dejo, me voy a dormir

CADY

Bueno, ya escuchaste que no está molesta contigo...

GRETCHEN

Bueno. Dame un minuto

CADY

¿Estás bien?

GRETCHEN deja en la línea a CADY, mientras llama a KAREN.

KAREN

Aló

GRETCHEN

Si alguien me dijera algo malo sobre vos, te gustaría que te lo dijera, ¿cierto?

KAREN

No, realmente no

GRETCHEN

¿Y si fuera de alguien que consideras tu amiga?

KAREN

¿De quién estás hablando?

KAREN recibe una llamada en otra línea.

KAREN

Dame un minuto, alguien me llama por la otra línea

KAREN contesta la otra llamada.

KAREN

Aló

REGINA

Hola, ¿quieres salir?

KAREN

Está bien, dame un minuto tengo a GRETCHEN en la otra línea...

REGINA

No invites a GRETCHEN, me está volviendo loca.

KAREN

Está bien. Dame un segundo.

KAREN pasa de línea a la que tiene en la llamada a GRETCHEN.

KAREN

Es Regina, quiere que salgamos,

pero me dijo que no te dijera

GRETCHEN

No salgas con ella

KAREN

¿Por qué?

GRETCHEN

No vas a querer que te lo diga

KAREN

Tranquila, puedes decírmelo

KAREN toca el teléfono como pasando la línea a la que está REGINA.

KAREN

Oh por Dios, es tan molesta

GRETCHEN

¿Quién es molesta?

KAREN

¿Con quien estoy hablando?

GRETCHEN

GRETCHEN

KAREN

Cierto, claro, dame un minuto.

KAREN pasa a la línea en la que está REGINA

KAREN

Oh por Dios, es tan molesta

REGINA

Lo sé, deshágase de ella

KAREN pasa a la línea de GRETCHEN.

KAREN

Está bien,

¿que es lo que quieres decirme?

GRETCHEN

Regina dice que todo el mundo te odia porque eres una tonta

KAREN

¿Ella dijo eso?

GRETCHEN

No lo escuchaste de mi...

En la línea que está CADY.

CADY

Eso fue cruel

GRETCHEN

Ella tiene derecho a saberlo

KAREN en la línea que está REGINA.

KAREN

No puedo salir, (tose), me siento mal...

REGINA

Sos una tonta...

Escena de la película “Stranger things” o “cosas extrañas”
Escrita por Matt Dufer y Ross Duffer
Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. INT. SALA. NOCHE.

STEVE

Oye, ¿qué le pasó a tu mano?
¿Eso es sangre?

NANCY

Nada. Fue un accidente.

STEVE

¿qué está pasando?

NANCY

Nada.

STEVE

Espera un segundo. ¿Él te hizo esto?
¡Nancy, déjame entrar!

NANCY

No. ¡No! ¡No, Steve!

STEVE

¿Qué es esto?

JONATHAN

Tienes que salir de aquí.

STEVE

No, te estoy preguntando

JONATHAN

¡Te lo digo, lárgate de aquí!

Tienes cinco segundos para salir de aquí.

NANCY

Las luces.

JONATHAN

Esta aquí

NANCY

¿Dónde está?

STEVE

¿Dónde está qué?

Miran una sombra.

JONATHAN

No sé. No lo veo.

Se escuchan gruñidos de un monstruo

JONATHAN

¡Fuera de aquí!

[Gruñidos]

STEVE

¡Dios mío! ¡Ay Dios mío!

NANCY

¿Dónde está?

JONATHAN

¡Está en la trampa!

¡Está atascado!

NANCY

¡Jonathan, ahora!

[MONSTRUO GRITANDO]

Escena de “the Virgin Suicides” o “las Vírgenes suicidas”

Escrita por Jeffrey Eugenides

Adaptada para la estrategia educativa por Gustavo Sánchez

1. INT. SALA. DÍA.

Cuando inicié el colegio aprendí que las personas mueren más rápido si se quedan estáticas, los enfermos que se encierran en su fantasía y miran al techo como si vieran un barco en el horizonte. Una película que no se entiende y que se corta de golpe. Eso no es vivir. Vivir es entender y acá no entiendo nada. Mis amigos me quieren por eso. Porque puedo explicarles muchas cosas y eso me agradaba. Pensaba que al terminar el colegio iba a ser profesional. Primero pensé que sería arqueóloga, luego escritora, pero de eso no se vive. Luego pensé que lo mejor era estudiar medicina, pero no puedo con la sangre. Atrapo mariposas en todas partes y les paso un alfiler. Aletean mientras sienten el alfiler, pero después se quedaban quietas. Como si entendieran. Curioso porque así me siento ahora, con un alfiler atravesándome la espalda. Los quiero mucho. Cuídense.