

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Unidad
S E A D
011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



✓
LA APLICACIÓN DEL TEATRO COMO
RECURSO DIDÁCTICO PARA MEJORAR
ALGUNAS DE LAS HABILIDADES
REQUERIDAS EN EL ÁREA DE ESPAÑOL,
EN EL PRIMER GRADO DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA.

ARCELIA PATRICIA
ALVAREZ TOSTADO

1008

AGUASCALIENTES, AGS. ,1982

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

La aplicación del teatro como recurso didáctico para mejorar algunas de las habilidades requeridas en el área de Español, en el primer grado de la educación primaria.

ARCELIA PATRICIA ALVAREZ TOSTADO

Investigación documental para optar por el Título de Licenciado en Educación Primaria.

Aguascalientes, Ags., 1982.

a los niños con amor.

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Aguascalientes, Ags., a 9 de Diciembre de 1982

C. Profr. (a) ARCELIA PATRICIA ALVAREZ TOSTADO
Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa Investigación Documental
titulado La Aplicación del Teatro como recurso didáctico para me-
jorar algunas de las habilidades requeridas en el área de
Español.
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Noemí E. Serna Ch.
Profra. Noemí E. Serna Ch.



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD SEAO
AGUASCALIENTES

INDICE

	Página
Portada	I
Dedicatoria	II
Hoja de Dictamen.	III
Indice.	IV
Introducción.	1
 Capítulo I	
Breve descripción del nivel de conocimientos de los alumnos de sexto grado en el Estado de Aguascalien- tes	5
A) Exposición de los resultados de la prueba diag- nóstica aplicada al sexto grado de educación primaria	5
B) Consideraciones acerca de los resultados . . .	8
C) Proposición de actividades	10
 Capítulo II	
Diseño de un programa de teatro para el primer gra- do de la educación primaria	12
A) Programación de actividades.	12
B) Dinámica propuesta	16
C) Requisitos para el manejo de la dinámica . . .	29
D) Ventajas que se lograrán con el manejo de esta dinámica	30
 Capítulo III	
Resultados de las aplicaciones del teatro como re - curso didáctico	36
A) El Equipo de Teatro de Belgrado.	36
B) El Centro de Teatro de Londres	37

C) Las compañías de teatro y la Universidad de Pittsburgh	39
D) El Proyecto TRY.	40
E) La escuela para pensar de Tyler.	42
Conclusiones.	46
Bibliografía.	48
Indice de Tablas.	50
Apéndice.	51
Anexo	55

Mas nada ocurre, no, sólo este sueño
desorbitado
que se mira a sí mismo en plena marcha;
presume, pues, su término inminente
y adereza en el acto
el plan de su fatiga,
su justa vacación,
su domingo de gracia allá en el campo,
al fresco albor de las camisas flojas.
José Gorostiza, "Muerte sin fin".

INTRODUCCION

La presente investigación es producto de las inquietudes que han prevalecido en mí desde el inicio de mi carrera como maestra de grupo, y que en la actualidad se han reafirmado en el ejercicio de mi labor como coordinadora de proyectos para niños con atraso escolar, y que son: el bajo nivel educativo de los alumnos al egresar de la enseñanza primaria y el uso generalizado de una metodología tradicionalista que deforma las concepciones de las nuevas tendencias de la educación en México. Estos y otros aspectos se tratan en el capítulo I, en el que se da una descripción del panorama existente en el Estado de Aguascalientes en cuanto al manejo de los conocimientos en el área de Español, que han adquirido los alumnos por egresar del nivel primaria. Se incluyen sólo estos resultados ya que esta área mostró tener los porcentajes más bajos según la investigación hecha por la Subdirección General de Planeación Educativa en el Estado en 1980-1981, y por ser instrumento básico para adquirir otros conocimientos.

Al analizar estos factores, aunados a la inquietud por encontrar algún recurso que modificara esta tendencia, advertí que el teatro podría brindar excelentes posibilidades para desarrollar

las habilidades requeridas en las expresiones oral y escrita. Mi tarea consistió en investigar si este recurso ya había sido utilizado anteriormente y cómo. Encontré que la mayoría de los estudios sobre la aplicación del teatro como recurso didáctico se habían realizado en el extranjero con magníficos resultados, lo cual me alentó para continuar mi trabajo teniendo un marco cada vez más claro y preciso de cómo podía funcionar este recurso dentro de nuestro sistema.

La idea central que se maneja en el programa de teatro para el primer grado es: desarrollar las habilidades requeridas para las expresiones oral y escrita. En la conformación de este programa influyeron de manera determinante otras investigaciones que se hicieron paralelamente a las de la aplicación del teatro como recurso didáctico, puesto que se interrelacionan y que consistieron en averiguar cuáles teorías prevalecen en la actualidad acerca del desarrollo intelectual del niño y sus principios fundamentales, así como las teorías sobre las causas más frecuentes de las inhabilidades en el aprendizaje. Todo esto dio por resultado que el presente programa de teatro se diseñara con la intención de prevenir, más que remediar, algunas fallas en el sistema; sin dejar de observar que esta misma estructura podría funcionar en ambos casos, pero sería remedial a partir del tercer grado.

El programa de teatro, que abarca todo el capítulo II, propone a su vez unidades de trabajo que se complican gradualmente según los intereses de los niños entre los seis y ocho años, teniendo también una dinámica y una metodología específica a seguir. Dentro de este programa el teatro se ubica como punto central para darle un marco de funcionalidad a todas las expresiones que conforman la educación artística.

Por último en el capítulo III se presenta una síntesis de algunas de las experiencias que se han obtenido al aplicar el teatro como recurso didáctico.

Es prudente hacer notar que el trabajo propuesto en esta investigación se encuentra a medio camino, puesto que no se pueden dar resultados en su aplicación. Lo anterior se debe a que no se

cuenta con los recursos económicos y humanos para llevarlo a efecto, pero se ha visualizado una posible solución para esta límitante que mencionaré en la parte correspondiente a conclusiones.

A. PATRICIA ALVAREZ TOSTADO

CAPITULO I

CAPITULO I

BREVE DESCRIPCION DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES

A) Exposición de los resultados de la prueba diagnóstica aplicada al sexto grado de educación primaria (1980-1981)

En el Estado de Aguascalientes, al término de las actividades del año escolar 1980-1981, se diseñó una prueba de Español para diagnosticar qué nivel de conocimientos habían adquirido los alumnos del sexto grado, casi al término de la enseñanza primaria, y cómo los manejaban.

(En el Anexo se encuentra una transcripción de la prueba que se aplicó).

La prueba se estructuró con las siguientes partes:

1. Lectura de comprensión
2. Expresión escrita (ortografía y redacción)
3. Clasificación de enunciados
4. División de palabras en sílabas
5. Análisis estructural de construcción nominal
6. Conjugación de verbos

Número de reactivos: 35.

La muestra que se tomó fue de 920 alumnos del sexto grado de educación primaria; 17 de escuelas unitarias, 262 de escuelas rurales y 641 de escuelas urbanas; 23 fue el total de escuelas que participaron, siendo 5 unitarias, 6 rurales y 12 urbanas, aplicán doseles a todo el grupo en cada una de ellas.

Los resultados que se obtuvieron son los que se muestran en las tablas 1, 2 y 3.⁽¹⁾

TABLA 1

DOMINIO DEMOSTRADO EN ESPAÑOL POR 18 NIÑOS DE ESCUELAS
UNITARIAS DE LAS ZONAS 14, 20, 23, 25 Y 28
DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES,
AÑO 1980-1981

		Porcentaje
Lectura de comprensión	12	66.66 %
Expresión escrita (ortográfica y redacción)	9	50.00 %
Clasificación de enunciados	9	50.00 %
División de palabras en sílabas	12	66.00 %
Análisis estructural de construcciones	6	33.33 %
Conjugación de verbos	6	33.33 %
Porcentaje promedio del dominio del Español		49.99 %

TABLA 2

DOMINIO DEMOSTRADO EN ESPAÑOL POR 260 NIÑOS DE ESCUELAS
RURALES DE LAS ZONAS 13, 15, 16, 17, 19 Y 34
DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES
AÑO 1980-1981

		Porcentaje
Lectura de comprensión	209	80.38 %
Expresión escrita (ortografía y redacción)	205	78.84 %
Clasificación de enunciados	121	46.53 %
División de palabras en sílabas	185	71.15 %

(1) Datos tomados del Archivo de la Subdirección de Planeación Educativa de la Delegación General de la S.E.P. en Aguascalientes.

Análisis estructural de construcciones	178	68.46 %
Conjugación de verbos	92	35.38 %
Porcentaje promedio del dominio del Español		63.45 %

TABLA 3

DOMINIO DEMOSTRADO EN ESPAÑOL POR 643 NIÑOS DE ESCUELAS
 URBANAS DE LAS ZONAS 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10,
 11, 12, 22 Y 31 DEL ESTADO DE AGUAS
 CALIENTES AÑO 1980-1981

		Porcentaje
Lectura y comprensión	560	87.09 %
Expresión escrita (ortografía y redacción)	508	79.00 %
Clasificación de enunciados	315	48.98 %
División de palabras en sílabas	391	60.80 %
Análisis estructural de construcciones	438	68.11 %
Conjugación de verbos	232	36.08 %
Porcentaje promedio del dominio del Español		63.34 %

Como podemos observar en las tablas anteriores, cada uno de los aspectos que se evaluaron nos proporciona un porcentaje de conocimientos o dominio de éstos.

Haciendo referencia específica a cada uno de los tres grupos que componen este universo diremos:

Las escuelas unitarias obtuvieron un promedio igual a 49.99% en el dominio del Español.

Las escuelas rurales un 63.45 %.

Las escuelas urbanas un 63.34 %.

Por los promedios citados en los párrafos anteriores se concluye que los alumnos del sexto grado de primaria en el estado de Aguascalientes, tuvieron un promedio general de 58.92 % en el dominio de esta área, faltándoles escasos cuatro meses para salir egresados en este nivel. Añadiremos que para el diseño de esta prueba se tomaron en cuenta sólo los conocimientos que debería tener un alumno del cuarto grado de primaria.

B) Consideraciones acerca de los resultados

Por los resultados que arrojó la prueba diagnóstica se diría que el panorama en la educación primaria es desolador. Varias preguntas podrían plantearse, pero dos serían las fundamentales:

¿Cómo es posible que en la actualidad salgan alumnos egresados de la Educación Primaria con un nivel tan bajo de conocimientos?

¿Cuáles son los aspectos que influyen para este resultado?

Si se enumeraran cada uno de los motivos por los que creemos que la educación primaria está fallando, nos encontraríamos con un sinnúmero de circunstancias y situaciones que lo determinan. - Cabe aclarar que aquí no se trata de hacer una crítica al sistema, sino de afrontar una realidad.

Las reflexiones que despierta este fenómeno presente en el Estado, conciernen de manera individual y colectiva a todas aquellas personas que estamos involucradas en la educación del niño que ingresa al nivel primaria.

Dentro de las consideraciones que aquí se presentan, parece oportuno mencionar que los alumnos egresados en 1981 del nivel primaria en el estado de Aguascalientes, cubrieron los programas que la Secretaría de Educación Pública marca para los diferentes grados que componen este nivel, por lo que se deduce no lo hicieron de la mejor manera. Es de suponer que de un grado a otro estos niños fueron acumulando deficiencias en la formación y la información.

En vista de que el conocimiento del idioma, en este caso el

Español, es vital para la adquisición de otros, es necesario que esta área tenga más apoyo. ¿En qué podría consistir éste?

Dentro de las reformas educativas efectuadas en el sexenio 1976 - 1982 a los libros de texto y programas de primero y segundo grados, se puede decir que la más representativa de éstas es "la visión integral de la educación"; teniendo las ocho áreas que la componen la misma carga de importancia, puesto que los límites entre una área y otra no se pueden determinar, ya que su interacción es tal que se llegan a confundir las actividades de unas y otras.

Con esta visión integradora de las áreas del conocimiento, al maestro se le presentan varias opciones para mejorar, siendo éstas abiertas pero estructuradas. Es preciso enfatizar que con esta dimensión de la educación, existe un gran compromiso por parte del maestro de estar permanentemente observando los avances de sus alumnos y su propia manera de aplicar el método, las técnicas y los recursos didácticos.

Esta modificación básica que nos presentan los nuevos programas integrados es por demás interesante y en cierta medida inquietante.

Si los alumnos por egresar del nivel primaria no han adquirido los conocimientos suficientes para cubrir los objetivos que marca el programa de estudios del sexto grado que están cursando, ¿dónde se encuentra en realidad el error o los errores.....? ¿en el maestro; en la metodología empleada, en la ausencia de ésta; en la formación que recibieron en los centros de estudios; en los programas de estudios; en la información que recibieron para el manejo de éstos; en la supervisión y asesoría del director y del inspector; en el medio ambiente que rodea a la escuela con los padres de familia, las costumbres de la comunidad, los medios masivos de comunicación; en la no existencia de una previa selección de los alumnos al ingresar a la escuela primaria; en la falta de recursos financieros para que cada escuela cuente con el personal capacitado para la detección de problemas psicológicos, sociales, económicos y culturales de cada una de las familias que forman

parte de la población escolar; o en saturar al maestro con actividades no académicas?.

Estos son sólo algunos de los aspectos que quizá prevalezcan para que se dé el fenómeno que hemos estado analizando. El área de la investigación está abierta para la detección de las deficiencias y sus probables soluciones. Ciertamente, con el panorama que nos brinden estas investigaciones, la solución sería más de decisión, puesto que todas ellas nos indicarían con claridad, eficiencia y eficacia qué requiere cada situación, sin embargo, ahora necesitamos soluciones a corto y a largo plazo, pero inmediatas.

C) Proposición de actividades

Por lo tanto con base en las reformas implementadas al programa del primer grado y apoyando la introducción del teatro como una de las actividades que lo conforman, propongo que se esquematicen las actividades teatrales para que por medio de éstas se incremente y desarrolle la expresión oral y escrita del niño, en el área de Español.

Esta es una solución a corto y a largo plazo.

Es a corto plazo porque el niño pequeño, mediante una serie de actividades, manejará su expresión oral y escrita.

A largo plazo porque este esquema es determinante en su formación, puesto que adquiere desde el inicio de su educación primaria las habilidades de expresión que continuará empleando dentro y fuera del ámbito escolar.

CAPITULO II

CAPITULO II

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE TEATRO PARA EL PRIMER GRADO DE LA EDUCACION PRIMARIA

A) Programación de actividades

En las páginas que conforman este capítulo, se propone un programa de actividades que los niños del primer grado llevarán a efecto. Cada una de ellas contiene de manera implícita los objetivos a los cuales se pretende llegar.

Para que esta serie de actividades no se pierda dentro del contexto del año escolar, se situó éste en un tiempo determinado. El año escolar tiene una duración aproximada de 189 días hábiles; y nuestro propósito no es invadir las áreas académicas, sino que a través de este programa los niños logren desarrollar determinadas habilidades que les sean útiles para las demás áreas, por lo que, le damos una carga de tiempo equivalente a dos veinticincoavos del total del tiempo semanal que pasan en la escuela.

Antes de expresar la programación de las actividades, debemos hacer hincapié que en el programa integrado de primer año⁽²⁾ ya se maneja el teatro, y dentro de las sugerencias metodológicas que se incluyen en cada una de las unidades, se separaron y analizaron las que correspondían de una u otra forma al teatro, encontrándose que éstas son acertadas. Desde el inicio de las actividades teatrales, o juegos teatrales, como se les llama, se toma en cuenta la improvisación, destacando en la quinta unidad las partes que componen el drama y culminando en la octava con una representación escénica; aquí se le pide al niño que no memorice la obra y que só

(2) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el maestro. Auxiliar didáctico y programa de actividades para el primer año. México, 1980.

lo tenga en cuenta, a la hora de realizarla, las partes de que es tá compuesta y el tema que se trata en ella.

Desde nuestro punto de vista, los recursos del teatro se están utilizando para la expresión oral del niño, desarrollándola; pero no estaría de más que el niño tuviera también la oportunidad de conocer alguna o algunas obras de algún escritor de teatro infantil.

Con respecto a lo que pretende la educación artística en el primer grado, este mismo libro nos dice en la introducción que "...es una respuesta a la necesidad de expresión del niño: a través de lenguajes artísticos él construye y desarrolla la posibilidad de comunicar lo que siente y piensa, y busca alternativas y soluciones a sus inquietudes..."⁽³⁾

Partiendo de esta afirmación, la Educación Artística está en focada a desarrollar los diferentes lenguajes o formas de expresión, por lo que creemos que el diseño de un esquema programático teniendo el teatro como punto central de algunas actividades artísticas dará al niño un marco de funcionalidad a su expresión.

Varios puntos interesantes se tratan en las páginas del programa integrado y sirven de apoyo para nuestra propuesta, ya que ésta no se aparta del propósito de équel.⁽⁴⁾

Después de leer el documento creemos que está de más expresar los aspectos fundamentales que se han tenido en cuenta para nuestra propuesta, ya que en él se refuerza la concepción que tenemos del teatro como medio y fin dentro de la educación.

Para el diseño de éste se han tenido en cuenta varias investigaciones con respecto a la implementación del teatro en otros países y sus resultados dentro de la educación elemental, lo mismo que las teorías psicológicas que prevalecen en la actualidad con respecto al desarrollo intelectual del niño y las teorías sobre las causas más frecuentes de las inhabilidades en el aprendi-

(3) Ibid., p. 37.

(4) Ibid., pp. 37, 39.

a) "...La concepción de la educación artística que propone el programa puede resumirse en cuatro ideas básicas: un enfoque de integración e interdisciplinariedad; su relación con la actividad

zaje y la lectura, que trataremos con más detenimiento en el siguiente capítulo.

Otro de los aspectos que se han tomado muy en cuenta, es el número de alumnos que se atienden en los primeros grados, que fluctúa entre los 35 y 50.

Cada uno de los factores que se han venido enumerando desde el inicio de este capítulo han sido determinantes para nuestra propuesta.

El teatro aplicado al primer grado debe tener todas las características de un juego encaminado al goce de "estarlo haciendo" y también que el maestro que lo quiera utilizar no pierda de vista que además de ser un goce en sí mismo, es un instrumento por el cual le vamos a dar al niño la oportunidad de adquirir un medio para expresarse, para observar, para conocer esos otros mundos vedados, donde viven cada una de las demás personas que nos rodean.

A continuación se presenta el

PROGRAMA DE TEATRO PARA PRIMER GRADO

TIEMPO DE APLICACION: 2 HORAS A LA SEMANA.

OBJETIVO EL NIÑO, A TRAVES DEL TEATRO, DESARROLLARA E INCREMENTARA SUS HABILIDADES DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA.

UNIDADES

1. YO Y MIS COMPAÑEROS
2. YO, MIS COMPAÑEROS Y NUESTRA ESCUELA
3. TODOS NOSOTROS Y NUESTROS HOGARES
4. LAS COSAS Y ANIMALES QUE NOS RODEAN Y SU UTILIDAD
5. NOSOTROS, LOS OBJETOS Y SU FUNCIONALIDAD
6. NUESTRA EXPRESION, SU UTILIDAD Y SU FUNCIONALIDAD

del educando; su proyección en la vida diaria; y como expresión del carácter de nuestro pueblo".

- b) "Para el logro de los propósitos del área, la sensibilización, juicio crítico y creatividad, son las conductas fundamentales a estimular a través de la educación artística".

7. REPRESENTACION DE UNA OBRA TEATRAL ESCOGIDA O DISEÑADA POR LOS NIÑOS.

Podrá observarse en seguida la forma como puede distribuirse el tiempo que se dedique a la aplicación de este programa:

TABLA 4

DISTRIBUCION DEL TIEMPO EN MINUTOS PARA LAS SESIONES DE TEATRO DE CADA UNIDAD

UNIDADES ASPECTOS	1	2	3	4	5	6
EXPRESION CORPORAL	25	20	20	20	20	20
MIMICA	10	15	20	15	15	20
EXPRESION SONORA	10	15	15	15	20	20
EXPRESION GRAFICO- PLASTICA	20	20	20	20	20	20
EXPRESION ORAL	20	20	20	20	20	20
EXPRESION ESCRITA	-	-	-	10	15	20
SUMA TOTAL	85	90	95	100	110	120
TIEMPO CON QUE SE CUENTA, POR SI AIGUNA ACTIVIDAD SE PROLONGA.	35	30	25	20	10	-

Una vez que han quedado determinadas las unidades de trabajo por mes, los aspectos y el tiempo que van a abarcar cada una, creemos prudente reiterar los criterios que no deben perderse de vista al llevar a efecto las actividades necesarias para el logro de los objetivos propuestos.

- c) "... el principio rector del primer año es el 'despertar sensorial', que ofrece el alumno situaciones en las que descubre sus posibilidades de percepción (auditiva, visual, táctil y corporal) a través del manejo intuitivo de materiales y situaciones".
- d) "En cuanto a la pedagogía de la educación artística, ésta supone una adecuada actitud del maestro que considere una equilibrada alternancia entre los momentos de expresión espontánea -regulada por el im -

- a) A través de la observación y la expresión, incrementar y estimular la sensibilidad, el juicio crítico y la creatividad.
- b) A través del manejo intuitivo de materiales y situaciones, descubrir las posibilidades de percepción auditiva, visual, táctil y corporal.
- c) A través del equilibrio entre la expresión espontánea y las sugerencias metodológicas, satisfacer las necesidades de expresión individual y grupal.

Es conveniente agregar que junto a estos criterios tiene igual importancia, para la aplicación de este programa, el tener en cuenta la dinámica que se propone aquí y que describiremos en páginas posteriores empleando el recurso gráfico para su mejor entendimiento.

B) Dinámica propuesta

Para la aplicación de la dinámica propuesta, teniendo una población de 50 alumnos en el grupo, es necesario tener un control muy estricto en la disciplina. Con esto no debe entenderse que necesitaremos de una "vara pedagógica" en nuestras manos, sino de una "vara pedagógica" para el maestro, que anide en su imaginación y que a través de juegos inventados por él o por sus alumnos mantenga a éstos en constante actividad.

Recuérdese que lo fundamental es que el niño se exprese, no que exprese lo que nosotros queremos; por eso, más que actividades específicas que limiten a los maestros, les mostramos los instrumentos que pueden utilizar para la realización de los objetivos, dándoles nombres para su identificación.

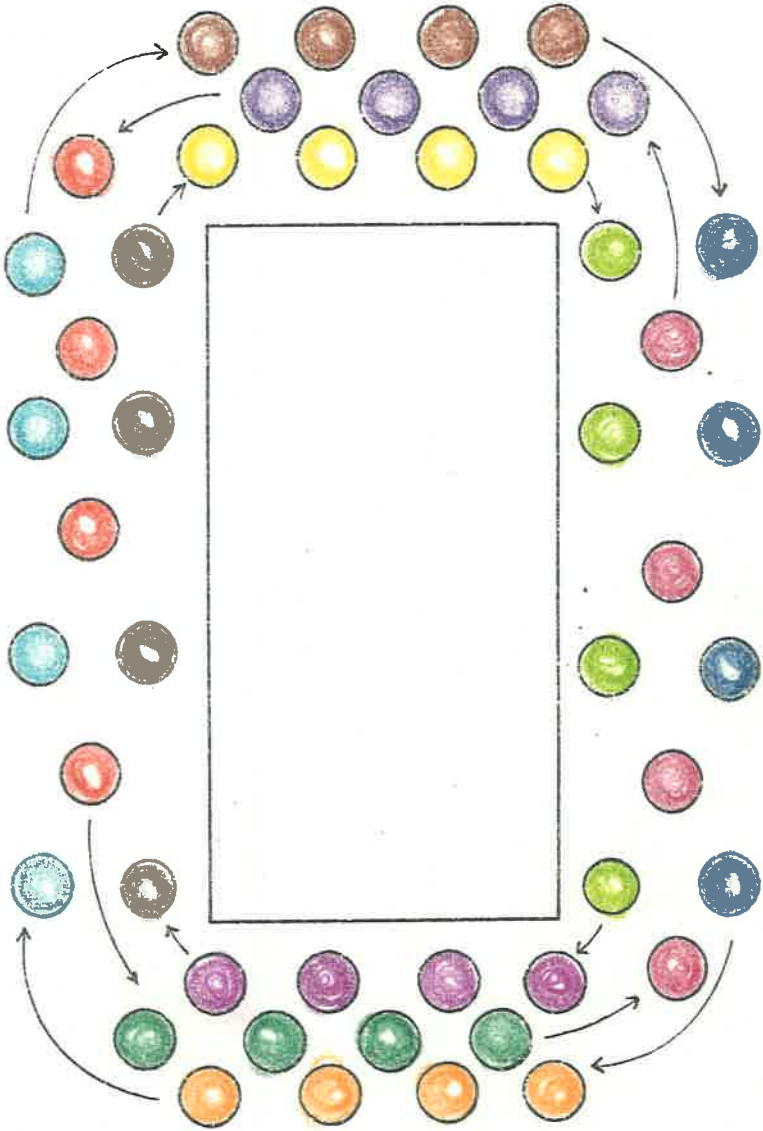
Desde la primera sesión el trabajo se desarrollará fuera del aula, en el patio de recreo, en las canchas, o en el campo: el maestro situará a los niños dentro del contexto del teatro colocándolos de la siguiente manera: ⁽⁵⁾

pulso y las necesidades individuales y la dinámica grupal- y los momentos de aprendizaje metódico y sistemático, en que se le ofrecen al alumno indicaciones sobre el manejo de diferentes técnicas y materiales".

- (5) Para una mejor captación, la gráfica se presenta en la página siguiente.

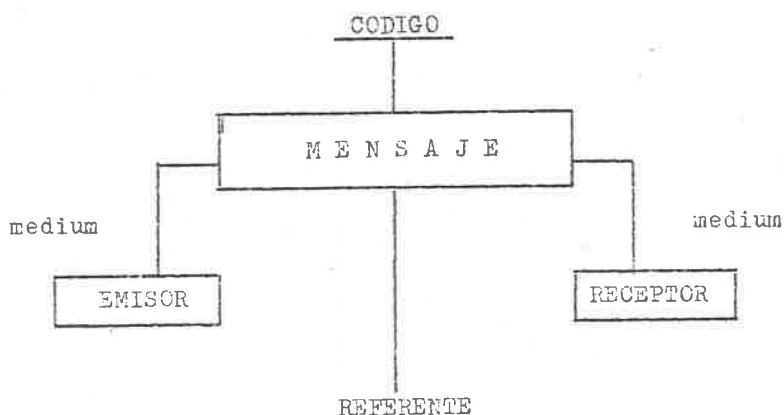
Gráfica Uno

Descripción de la Movilidad



Primera sesión, Primera Unidad

La sugerencia de que se trabaje con la concepción del escenario desde la primera vez, es para que cada uno de los niños conozca las posibilidades de desplazamiento y se ubique en él, además de que tenga la oportunidad de experimentar tanto el estar dentro del escenario, en el papel de actor, como el estar afuera, en el público, en su papel de espectador; de esta manera se establece el siguiente modelo de comunicación:



ROMAN JAKOBSON

Utilizando el mismo código, los participantes elaboran sus mensajes a base de referentes que les son comunes, de esta manera todos los alumnos son mediums y pueden actuar alternativamente como emisores o receptores.

La primera unidad de trabajo, que se llama "Yo y mis compañeros", nos sugiere, desde su título, que está encaminada al conocimiento del niño mediante la manifestación de sus gustos, necesidades, hábitos y actitudes sociales en relación con sus compañeros y la maestra; y al mismo tiempo está orientada al conocimiento si multáneo de los compañeros del niño y de sí mismo, interaccionando e identificando sus gustos, necesidades, etc.

El propósito de ubicar a los niños dentro de este contexto

es que adquirieran una nueva visión del trabajo.

Al término de cada sesión se hará una reunión de trabajo en la que expondrán sus opiniones acerca de lo que se hizo y cómo se hizo; en las primeras tres unidades se utilizará para el efecto la expresión oral y, paulatinamente, conforme vayan aprendiendo, lo harán en forma escrita. Las aportaciones de los niños en cuanto al tratamiento del tema o al tema en sí y sus observaciones se deberán tener en cuenta, pues con esta actitud el niño tendrá una parte de la responsabilidad en el cambio, dándoles base a sus juicios críticos.

Lo anterior se fundamenta en lo expuesto por Jean Piaget en su quinto y último libro en su primer período, que se refiere al Juicio Moral del niño.⁽⁶⁾

Desde este punto de vista se justifica nuestra recomendación de que las "reglas del juego" se respeten, para brindar al niño una atmósfera de confianza donde desarrolle sus capacidades cooperativas y resulte fácil la comprensión de las reglas. En cuanto a la disciplina del grupo que es necesaria en este programa, el maestro puede establecer pequeñas reglas de comportamiento, por ejemplo:

- "No hables mientras tu compañerito o tus compañeritos estén en el escenario representando algo";
- "Trabaja junto con todos los niños de tu equipo sobre el tema que les tocó";
- "Utiliza todo lo que te imagines para que tus compañeros entiendan lo que tú les quieres decir"; etc.

El maestro puede agregar, quitar reglas tanto como él crea necesario, según el medio donde trabaje, el número de alumnos, y las posibilidades de que sean cumplidas.

En cuanto a la dinámica que proponemos, ésta se diseña de

(6) Young Piaget revisited: From the grasp of consciousness to Decalage (University of New Hampshire, William R. Woodward) pp. 154 y 155. El libro explica que la transición del egocentrismo a la idea de la justicia en la esfera de lo moral va en la misma dirección que del egocentrismo al pensamiento lógico; Piaget lo divide en tres etapas:

"... in the case of 5 to 12 -years- olds playin marbles, the ego -

acuerdo con el contexto teatral donde ubicaremos a los alumnos y que se encuentran bien especificados en la gráfica número 1. De acuerdo con el esquema utilizado, el escenario está inscrito dentro de las hileras de espectadores; éste será pues el campo de acción de los alumnos en el que se harán los ensayos y representaciones del aspecto y del tema que les haya tocado.

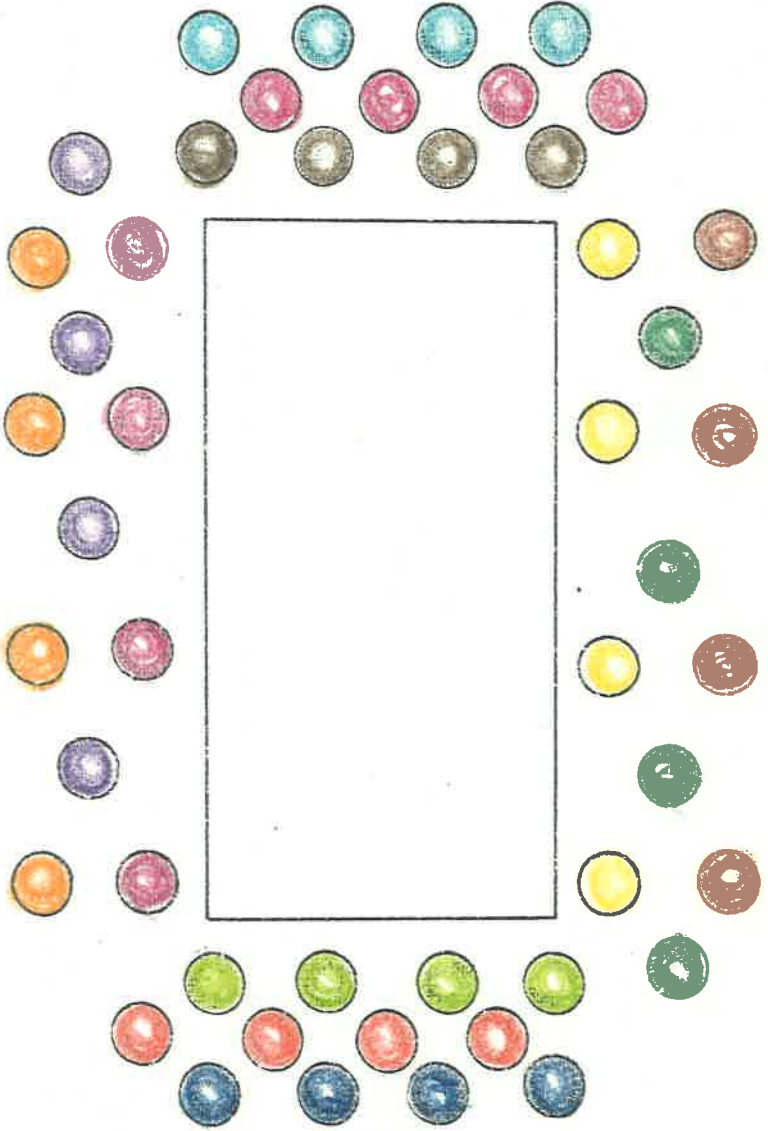
Al observar las hileras de espectadores (alumnos), nos daremos cuenta de que tienen un color específico para su identificación, puesto que para la movilidad interna de los equipos es indispensable. Aquí lo que se pide al maestro es que utilice los colores para la identificación de cada uno de los alumnos y de los equipos, diciéndoles que usen alguna ropa del color correspondiente a la hilera que les toque, según él los acomode o ellos elijan su lugar en las hileras. Una vez que los niños han escogido algún color no pueden cambiarlo por otro, pues esto traería descontrol en el seguimiento de la dinámica.

Las gráficas que a continuación presentamos son nueve, las tres primeras representan la movilidad que se le ha dado a la combinación propuesta para la Primera Unidad (gráficas 2, 3 y 4), que se utilizará como modelo para las restantes. Las otras seis corresponden a posibles combinaciones de los doce colores que hemos utilizado, proponiendo una distinta por unidad (gráficas 1, 5, 6, 7, 8 y 9).

centric child plays 'by his own' without trying to win and without any codification of rules. The cooperative child of 6 or 8 plays with others and tries to win; however his knowledge of rules is somewhat vague".

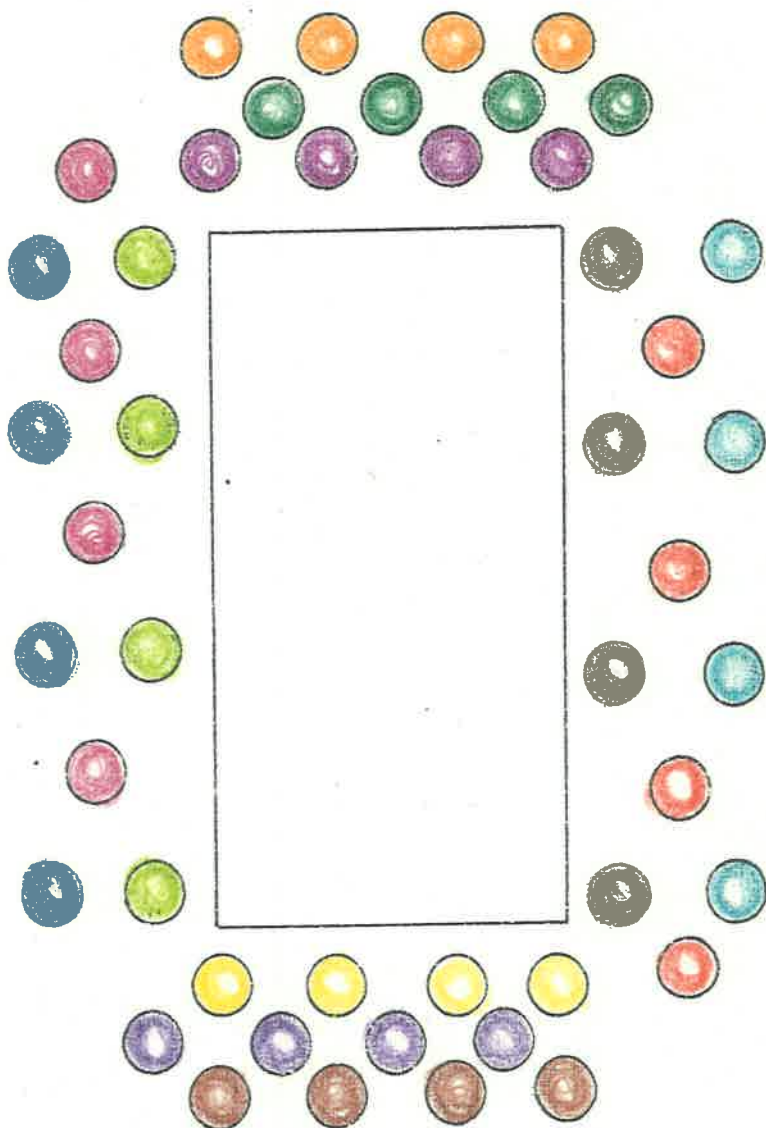
"...en el caso del juego de canicas de los 5 a los 12 años, el niño egocéntrico juega 'para sí mismo' sin tratar de ganar y sin ninguna codificación de reglas. El niño cooperativo de 6 u 8 juega con otros y trata de ganar; sin embargo su conocimiento de las reglas es vago..."

Gráfica Dos



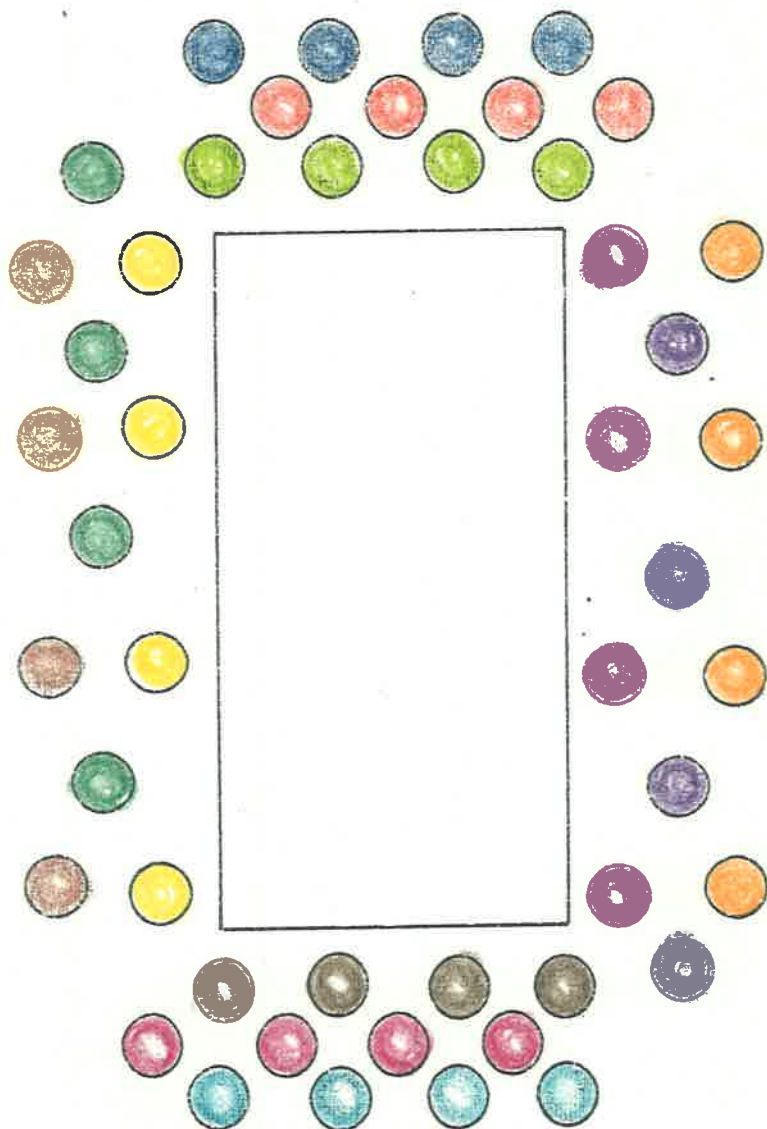
Segunda sesión, Primera Unidad

Gráfica Tres



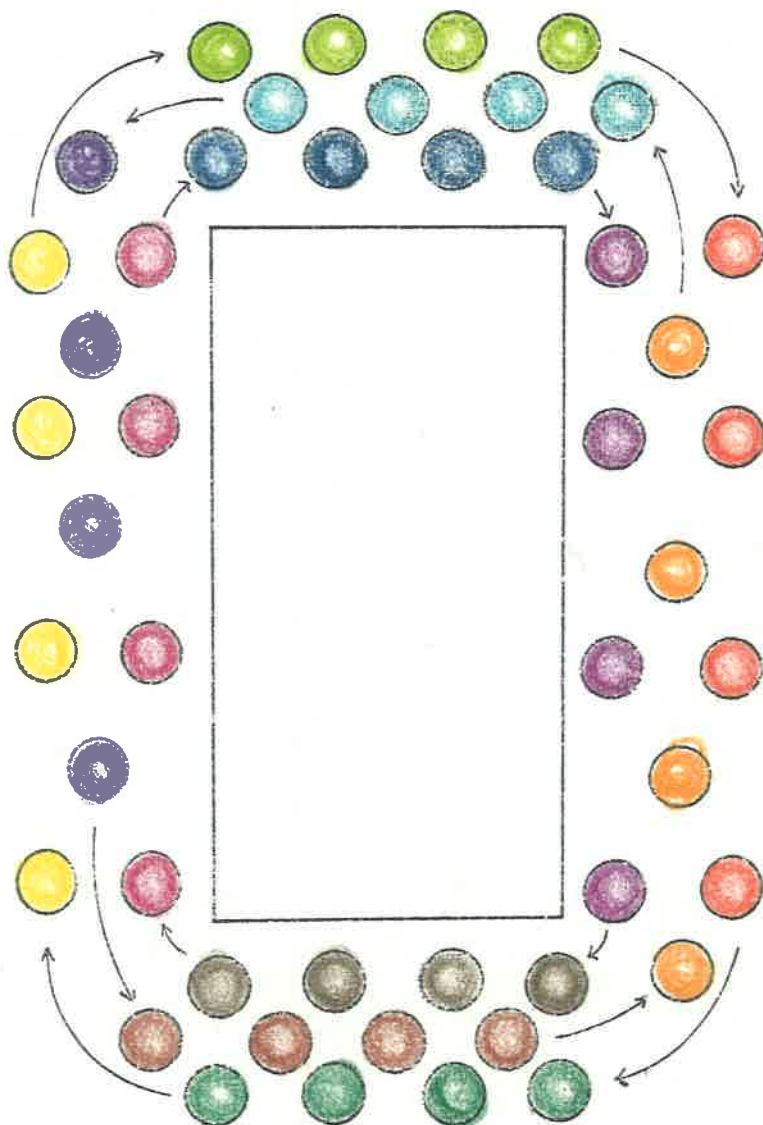
Tercera sesión, Primera Unidad

Gráfica Cuatro



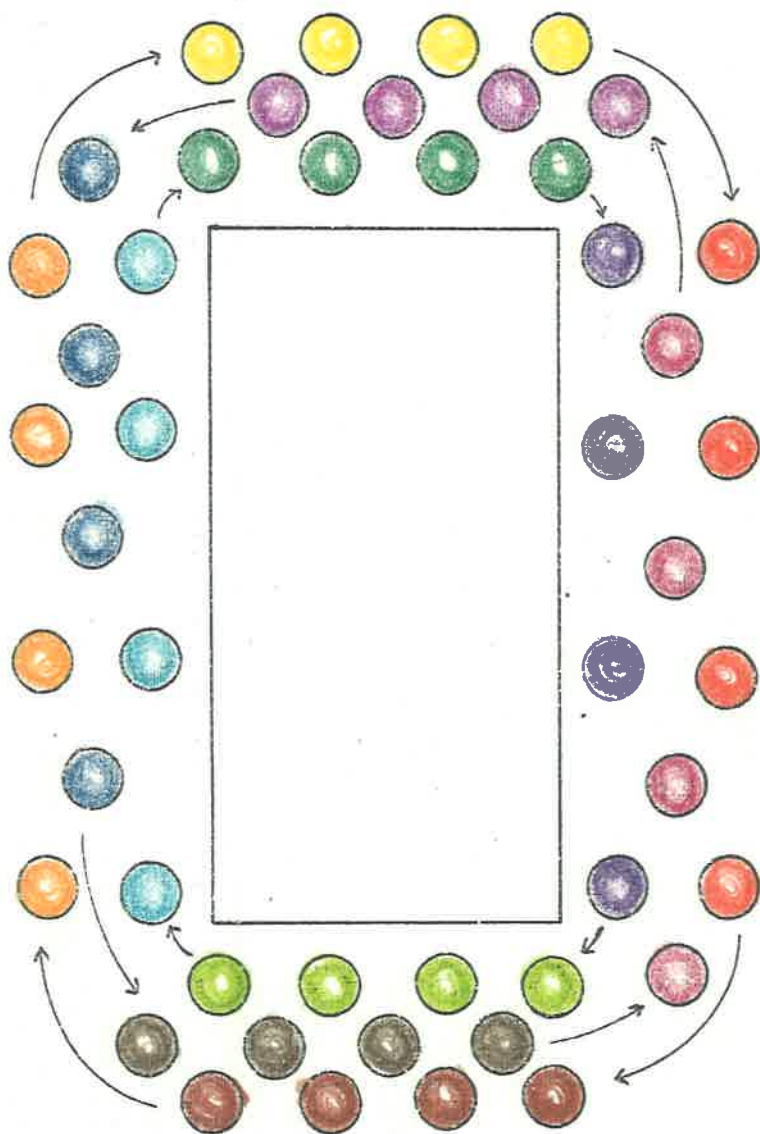
Cuarta sesión, Primera Unidad

60676



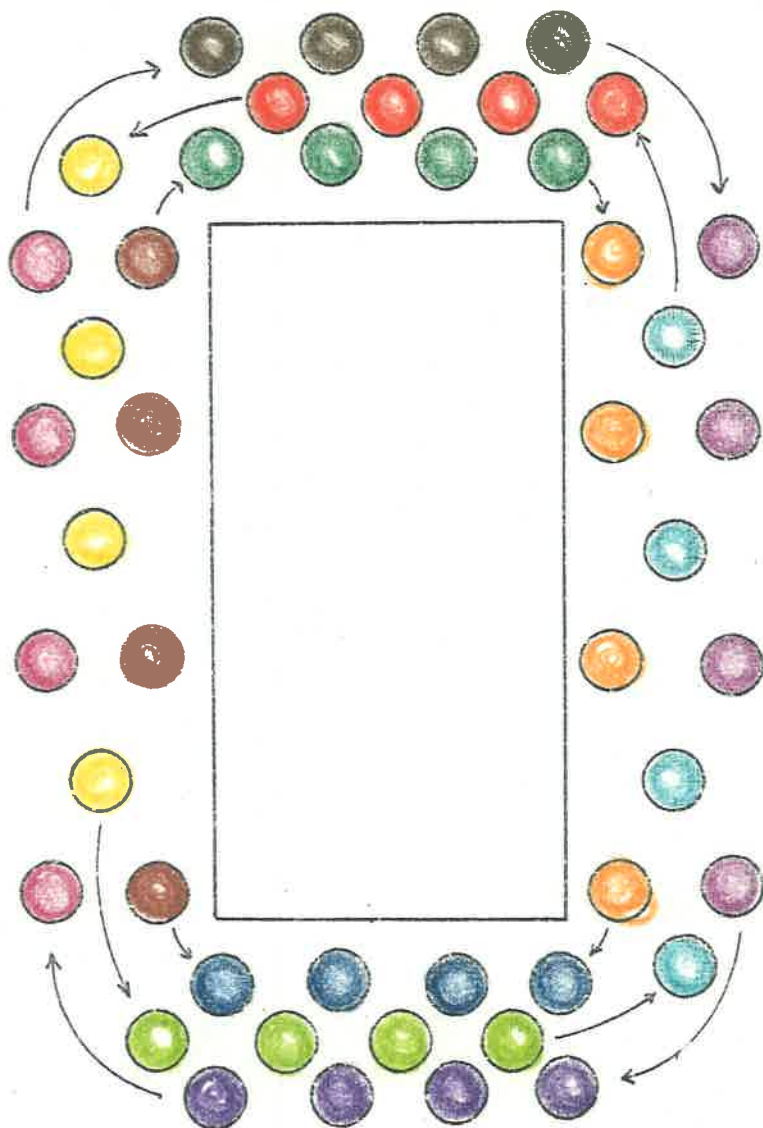
Quinta sesión, Segunda Unidad

Gráfica Seis



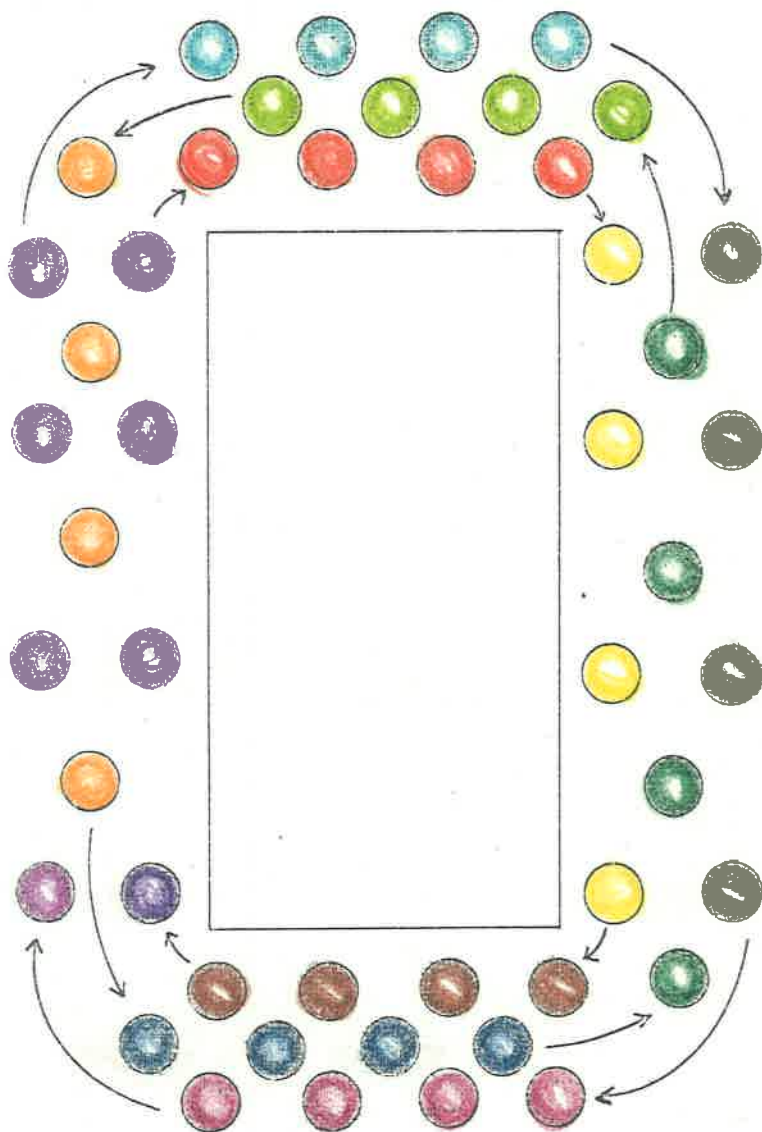
Novena sesión, Tercera Unidad

Gráfica Siete

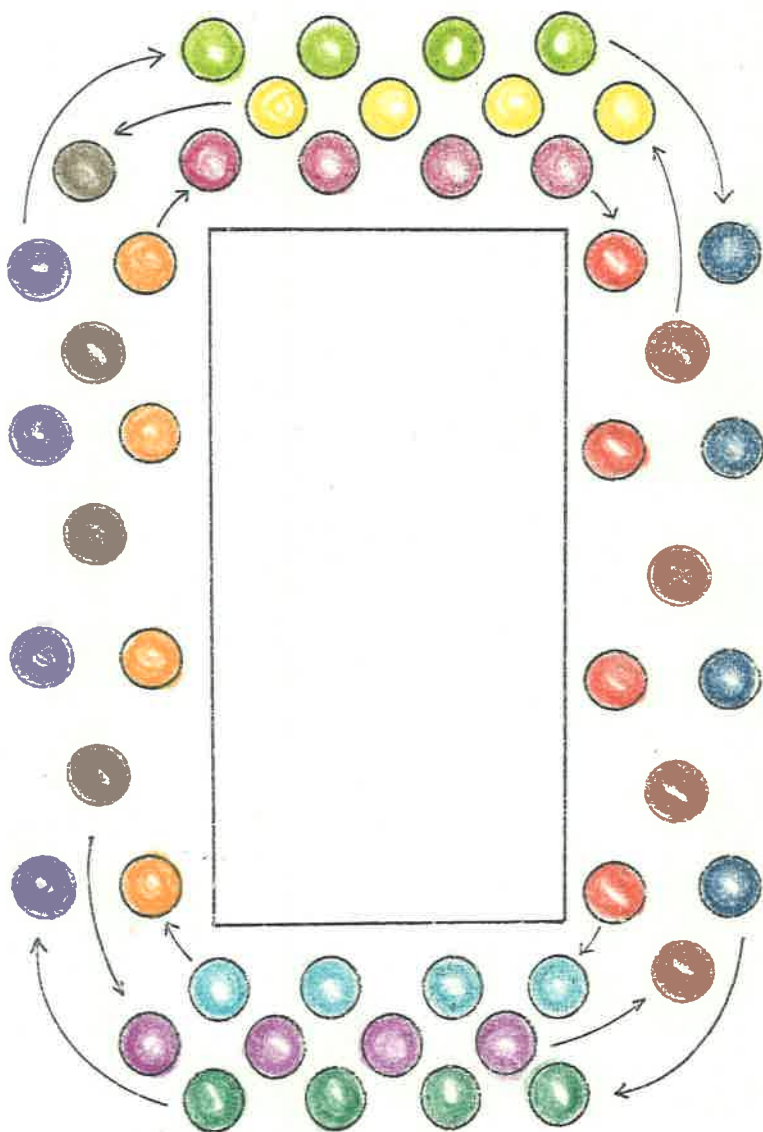


Décima tercera sesión, Cuarta Unidad

Gráfica Ocho



Décimo séptima sesión, Quinta Unidad



C) Requisitos para el manejo de la dinámica

- 1) El desplazamiento de las hileras, según se marca en las gráficas, deberá quedar claro en la mente del niño, por lo que se recomienda que al inicio de cada sesión el acomodo sea igual al de la vez anterior y a partir de éste se efectúe el reacomodo.
- 2) Los equipos se formarán de acuerdo con su distribución en torno a los cuatro lados del escenario, por lo que serán cuatro equipos de doce niños cada uno.
- 3) A lo largo de todas las sesiones teatrales al alumno se le llamará por su nombre de pila, más el color que le fue asignado en la primera sesión. En caso de que existan alumnos con un mismo nombre se recomienda sean acomodados en hileras de diferente color.
- 4) A partir de la tercera unidad el maestro permitirá a los alumnos formar los equipos libremente una vez al mes, graficando el acomodo que hayan elegido.
- 5) Hasta la tercera unidad los equipos trabajarán simultáneamente cada uno de los aspectos que marca el programa. Pero a partir de la cuarta unidad, si el maestro lo cree conveniente y según el grupo vaya evolucionando, cada equipo trabajará un aspecto diferente de los que componen el programa, siempre y cuando se respete la distribución del tiempo para que cubran la totalidad de los aspectos diseñados para cada sesión.

D) Ventajas que se lograrán con el manejo de esta dinámica

- 1) Con el uso de los colores en las hileras y las combinaciones de éstas, el niño adquirirá el concepto de combinación de elementos y su manejo sin que el maestro tenga que explicarle una teoría que difícilmente comprendería si no la practicara mediante esta dinámica. Por otro lado la curiosidad del niño se mantiene despierta, lo mismo que su atención

ción, sin que los requisitos de su aplicación representen un problema insalvable que el niño no pueda concluir durante el desarrollo del programa. Esta serie de actividades ayudarán para la mejor comprensión de la lectura, la escritura y las matemáticas. (7)

- 2) El cambio de nombre para las tareas teatrales le dará mayor seguridad para expresarse, pues esto representa para el niño un juego más que comparte con sus compañeros y su maestro.
- 3) El trabajo simultáneo de los equipos de un aspecto y un tema, le dará al niño una nueva perspectiva de un manejo diferente de lo que él expuso, aumentando su creatividad.
- 4) El trabajo de los equipos por aspecto aumentará la dinámica en el propio trabajo, adquiriendo la vivencia del trabajar diferente para un fin común.
- 5) La libertad en el acomodo de los equipos una vez por mes le dará al niño oportunidad para escoger a sus compañeros de trabajo, por lo que el maestro podrá detectar a los líderes naturales del grupo, lo mismo que a aquellos niños que se destaquen en alguno de los aspectos que cubre este programa y las diferentes clases de relaciones que establecen los alumnos.

E) Propuesta metodológica a seguir

Recordemos que este programa de teatro está compuesto de siete unidades de trabajo, cada una de las cuales cubren un aspecto importante de la vida del niño. En los siguientes párrafos se explicará lo que se pretende lograr en cada una de ellas.

-
- (7) Teorías de: Adelman, Senf, Satz y Van Nostrand, Ross, Vellutino, Torgesen.

Tomando en cuenta las diferentes teorías de las más frecuentes inhabilidades en el aprendizaje en los niños de seis y siete años se diseñó la presente dinámica. (Ver apéndice No. 1).

PRIMERA UNIDAD: "Yo y mis compañeros".

- El niño adquirirá las bases para el manejo de las diferentes clases de expresión que contiene esta unidad.
- El niño dará a conocer por medio de las diferentes clases de expresión qué es lo que le gusta, qué hace, cómo lo hace, cómo cree que son sus compañeros, cómo cree que es él, cómo conviven todos juntos.

SEGUNDA UNIDAD: "Yo, mis compañeros y nuestra escuela".

- El niño conocerá su escuela, cómo está edificada, dónde está, qué partes la componen, para qué sirven cada una de ellas, qué se hace una escuela.

TERCERA UNIDAD: "Todos nosotros y nuestros hogares".

- El niño conocerá los distintos hábitos y actitudes de cada una de las personas que conforman el hogar de él y de sus compañeros.

CUARTA UNIDAD: "Las cosas y animales que nos rodean y su utilidad"

- El niño adquirirá las bases para la expresión escrita.
- El niño conocerá la utilidad de las cosas y animales que los rodean.

QUINTA UNIDAD: "Nosotros, los objetos y su funcionalidad".

- El niño analizará la funcionalidad de los objetos que utiliza (por qué se utilizan de determinada manera y para qué).

SEXTA UNIDAD: "Nuestra expresión, su utilidad y su funcionalidad".

- El niño comprenderá la utilidad y funcionalidad de su expresión.

SEPTIMA UNIDAD: "Representación de una obra teatral escogida o diseñada por los niños".

- El niño aplicará las diferentes clases de expresión en la puesta en escena, en los ensayos y en la representación de la obra u obras.

Una vez que se han determinado las metas u objetivos que se pretenden lograr con las unidades de trabajo, se presentarán los pasos que debe tener cada una de las sesiones:

- a) Explicación sencilla de la técnica a seguir por el maestro para cada aspecto.
- b) Ensayos del tema que se expondrá (trabajo por equipos).
- c) Representación del tema por equipo o por alguno o algunos de

sus componentes.

d) Evaluación de los trabajos expuestos por el grupo (participación de todos los alumnos).

Creemos conveniente dar una explicación de cada uno de los pasos que se sugieren para una mejor interpretación.

En el inciso a), referente a la explicación de las técnicas, el maestro tratará de que el niño descubra las posibilidades de expresión que tiene su cuerpo, los colores, los sonidos, las palabras y, partiendo de este hecho, decirle que para hacerlo mejor es necesario conocer algunas reglas. Para estas actividades es imprescindible que el maestro investigue y seleccione la técnica más adecuada para cada aspecto. (8)

En el inciso b), correspondiente a ensayos del tema, se manejará la improvisación; ésta permite la creatividad y la soltura, dándole oportunidad al niño para que aplique su imaginación en el diseño y el ensayo del tema. A partir de la tercera unidad el niño manejará situaciones más complejas, por lo que podrá conocer y manejar en sus improvisaciones las partes que componen el drama:

Presentación de los personajes y la situación,

Desarrollo del conflicto y

Desenlace.

Si los alumnos empiezan a manejar los componentes del drama, aunque sea de la manera más primitiva, antes de la tercera unidad, el maestro debe estimularlos para que los sigan usando, de esta manera, al llegar a esta unidad, tan sólo deducirán sus componentes y aprenderán sus nombres.

En el inciso c), que se refiere a la representación del tema, es donde el maestro deberá enfocar toda su atención a la representación o representaciones de cada equipo, pues éstas le darán la clave para la evaluación grupal y efectuar los cambios que crea necesarios.

El inciso d), que corresponde a evaluación de los trabajos, está dirigido a todos los alumnos del grupo y al maestro. Aquí no se pretende que éste califique a los niños por un mejor o un peor manejo del tema o de la técnica usada, sino que motive a los

(8) Se recomiendan los libros que se incluyen en la bibliografía.

niños para que éstos emitan sus juicios sobre el propio trabajo y el de los demás, tomándose en cuenta también otro de los aspectos que comprende este programa y que es fundamental: la comunicación.

Después que hemos descrito cada uno de los pasos que componen cada sesión, es importante añadir que es necesario un control de las actividades que se realizarán en cada unidad, por lo que se presenta al maestro, en la tabla 5, la siguiente forma para el plan de trabajo. (9)

Con esta tabla concluimos nuestras propuestas para el programa de teatro, cada una de las cuales conlleva una intención precisa que se ha definido con oportunidad en la parte correspondiente.

Nuestro deseo es que con las aportaciones hechas aquí, los niños logren un mejor desarrollo de sus capacidades, elevándose la educación.

(9) Para una mejor captación, la tabla se presenta en la página siguiente.

STYLING: GUY LAWRENCE FOR ELLE

Nombre de la Unidad:

UNIT 1

ASPECTO	VALOR VIERNES	PASOS METEOROLOGI- COS.	TEMPER VIERNES	PASOS METEOROLOGI- COS.	GRADO VIERNES	PASOS METEOROLOGI- COS.
Expresión corporal	25 minutos	5 explica- ción. 10 ensayo. 10 represen- tación.				

CAPITULO III

CAPITULO III

RESULTADOS DE LAS APLICACIONES DEL TEATRO COMO RECURSO DIDACTICO

El presente capítulo contiene los resultados y las aplicaciones que se han hecho del teatro como medio didáctico en la enseñanza elemental. Aquí se incluirán también los comentarios que las personas involucradas en este aspecto de la enseñanza han expuesto en entrevistas e investigaciones, cada una de las cuales nos muestran las razones de su aplicación.

A) El Equipo de Teatro de Belgrado

Un dato que sería interesante mencionar es que la aplicación del teatro en la escuela primaria surgió en la época de los sesenta en Coventry, Inglaterra, con el equipo de teatro de Belgrado.

Este equipo estaba compuesto por actores que también eran maestros, los que estructuraban programas de teatro de acuerdo con las necesidades del distrito y en especial de la escuela que visitarían según su calendario de actividades. Estos programas se adaptaban a las edades de los grupos, es decir, a los intereses de los alumnos. Los actores/maestros, al darse cuenta de que no existían suficientes obras de teatro para niños, optaron por la improvisación, en la que incluirían la participación de los niños, dándoles técnicas para el manejo de los materiales que se utilizarían en las mismas, teniendo asesoría de músicos, escenógrafos, diseñadores, escritores y especialistas en discurso y movimiento; todos ellos maestros.

Como los componentes del equipo de Belgrado no desconocían los programas de estudio, éstos se adaptaban a las necesidades del maestro de clases, siendo las actividades teatrales apoyo y

estímulo para los alumnos.

El programa a desarrollar en cada escuela se componía de tres etapas:

- a) Un curso previo a la representación impartido a los alumnos y maestros.
- b) Representación de la obra.
- c) Una crítica del trabajo realizado por medio de una discusión.

Una de las ventajas de este equipo sobre el maestro de clases, era que los alumnos lo veían como algo novedoso y mágico, pues tenían un dominio especial en la aplicación de las actividades teatrales, lo que les permitía obtener una mayor participación de parte de los alumnos, pues su objetivo fundamental de aplicar el teatro en educación fue: "regresar la creatividad personal y experiencias emocionales a los niños, quienes están llegando a ser nada más que receptores pasivos de la información dada por otros."⁽¹⁰⁾ Sería bueno aclarar que el equipo de Belgrado no quería hacer de los niños actores profesionales, sino fomentar las habilidades de expresión y comunicación en el salón de clases en la relación alumno-maestro. Otro aspecto que cubría este programa era asegurar un público para el teatro profesional en el futuro.

B) El Centro de Teatro de Londres

Brian Way es una de las figuras más importantes dentro del campo del drama creativo (así llamado por los norteamericanos) o improvisación dramática en el salón de clases; él, junto con Margaret Jendyk, es fundador del Centro de Teatro en Londres, que les sirve de hogar base a grupos de teatro profesional para representar obras de teatro para niños y a grupos de maestros que realizan giras a diferentes localidades llevando el teatro hasta el aula misma.

(10) Helane Rosenberg. "Theatre in Education: the Belgrade team". Elementary School Journal. n. 2, vol. 74, Tallahassee, 1973.

Varios autores,⁽¹¹⁾ al igual que Brian Way, han tocado el tema del drama en la educación, concluyendo que éste da un sentido de objetividad y funcionalidad por el uso y desarrollo del lenguaje, sobre todo el lenguaje expresivo que han demostrado que es tan escaso en el salón de clases.

Los criterios que maneja el señor Brian respecto al drama son los siguientes:

a) Es una vivencia tridimensional para el niño puesto que él la realiza. Pone como ejemplo la ceguera: si al niño se le dice que estar ciego es no ver, él tomará esa información; pero si se le dice tan sólo que cierre sus ojos y que tiene dos segundos para encontrar la puerta de salida, él comprenderá mejor qué es estar ciego.

b) Para educar la concentración, propone a los maestros que emiencen por pedirles a sus alumnos que hagan una ilustración o fotografía (grupos de cuatro o cinco niños) de la clase que este impartiendo el maestro en ese momento, puesto que al principio no pueden sostener la atención más allá de tres o cuatro minutos en el drama. Los maestros de la escuela primaria tienen muchas ventajas respecto a la libertad de distribuir el tiempo y las actividades diarias, esto quiere decir que después que los muchachos hayan hecho o escenificado la fotografía, ésta puede servir de motivación para que el maestro les pida un dibujo de ella y después una pequeña narración según lo que cada uno piensa que sucedió en la fotografía tridimensional.

c) El drama no está aislado de las demás expresiones artísticas, sino que está integrado e interrelacionado con todas ellas.

d) El drama es un equilibrador en la vida escolar, en donde el intelecto y lo físico no prevalezcan sobre la creatividad y la imaginación.

(11) Britton, James. Language and learning. Harmondworth: Penguin, 1970.
 Britton, James, et al. The Development of writing Abilities.
 London: Macmillan Education, 1975.
 Fillon, Bryant. "Language Across the Curriculum". McGill Journal of
 Education 14 (Winter 1979).
 Graves, Donald. "We won't let them write". Language Arts 55 (May
 1979).

De los muchos talleres que ha dirigido el señor Way les dedica una sesión de drama a los maestros y otras a padres de familia, donde se les da a conocer los avances de sus niños y los pone a trabajar en las mismas actividades que llevan los alumnos en el taller de teatro.

Algunas de sus sugerencias importantes, obtenidas de la experiencia, son: que poco a poco a los alumnos se les vaya dando libertad en su creatividad, puesto que al no haber un control en las actividades el taller se vuelve caótico; la otra es que a los maestros que están estudiando aún, se les debe preparar para confiar en su propia creatividad y confiar en ellos mismos, para que después puedan transmitir esa confianza en sus deseos de crear.

C) Las compañías de teatro y la Universidad de Pittsburgh

La Universidad de Pittsburgh y las compañías de teatro ambu-lante, representan una de las experiencias más significativas para el teatro en la educación.

Cada compañía de teatro visitaba las escuelas enclavadas en el área de Pittsburgh. La visita consistía en:

- a) Talleres de improvisación dramática.
- b) Representación de la obra.
- c) Disertación de los temas tratados en la obra.

La compañía llegaba con una semana de anticipación a dar los talleres y observar las necesidades del área donde estaba ubicada la escuela. Concretamente hablaremos de la escuela de Shaw, localizada en McKeesport, Pennsylvania, donde se diseñó una obra de teatro que se llamó "La máquina del circo". Esta tenía todos los personajes que componen un circo: un payaso, una bailarina, un maestro de ceremonias, un hombre musculoso, animales, etc.

Searle, Dennis. "A Study of the Classroom language Activity of Five Selected High School Students. "Research in the Teaching of English 9 (Winter 1975).

Siks, Gerladine Brain. Creative Dramatics: An Art for Children New York: Harper and Row. 1958.

Slade, Peter. Child Drama. London: University of London Press, 1954.

Las características de cada personaje, lo mismo que su temperamento, fueron ideados por los actores y los niños de la escuela de Shaw: el payaso era triste, la bailarina gorda, el león manso; se hicieron la estructura, la narrativa y se eligió el tema. El incidente que desenlazaría todos los acontecimientos fue el robo de la nariz del payaso; se hicieron una serie de acusaciones en las que participaron la mayoría de los personajes del circo y también el público. En las sesiones de disertación se reflexionaría sobre la conducta de los personajes, las acusaciones y los juicios que se siguieron durante la obra de teatro, para concluir que muchas veces estamos prejuiciados cuando observamos algunas escenas y que las características psicológicas de cada personaje hacen que los hechos se ajusten para que vayan de acuerdo con lo que ellos son. Como en esta obra no se tenía una secuencia de tiempo, ésto causó confusión a los niños menores de siete años, por lo de más todos se involucraron en los talleres de pintura, improvisación, fotografía, expresión corporal.

Los resultados de esta experiencia fueron:

- a) Aun los niños más tímidos participaron en ellos.
- b) Antes, después y durante la representación de la obra los niños participaron de manera muy activa.
- c) Esta obra se presentó por cinco meses en varias escuelas en las que, en general, los maestros, el personal administrativo y los padres de familia estuvieron muy contentos con los resultados.

Algunas de las conclusiones a que se llegó después de estos programas fueron:

- a) La experiencia teatral no debe de estar aislada de las necesidades específicas de cada escuela.
- b) Deben existir actividades de pre y postproducción.
- c) Los talleres creativos deben de expandirse a consecuencia de sus buenos resultados.
- d) Diseñar programas de capacitación para los maestros de grupo que dirijan los talleres.

D) El Proyecto TRY

El proyecto TRY (Recursos Teatrales para Juventud), fue diseñado y dirigido por Judith K. Davenport, teniendo como objetivo general crear una conciencia de la necesidad de programas de arte teatral encauzados a los niños de las escuelas primarias en New Hampshire.

Este proyecto tuvo dos programas que cubrieron su objetivo general: el programa de giras y el programa de enseñanza, ambos se complementaron teniendo como resultado un éxito enorme.

En primer lugar hablaremos del programa de giras a las escuelas primarias del estado de New Hampshire de nueve compañías teatrales que incluían artistas profesionales y no profesionales.

Este programa se componía de tres etapas: la primera consistía en visitar la mayoría de las escuelas del estado representando alguna obra, con todos los gastos a cargo del proyecto; la segunda en visitar sólo aquellas escuelas que ya hubieran recibido alguna de las nueve compañías y que accedieran a pagar una parte de los gastos, y como es de suponerse se redujo el número de escuelas; la tercera en visitar las escuelas que ya habían participado en la primera y la segunda etapas, y que en ésta se harían cargo del costo total de la compañía que los visitaría. Lo anterior sirvió para que la comunidad participara como patrocinadora en los costos que representaba montar la obra.

Los cálculos estadísticos estimados se superaron, la población que asistió a las representaciones fue mucho mayor.

Como resultado directo del proyecto, seis de las nueve compañías produjeron sus propias obras de teatro para niños teniendo un total de 113 representaciones en un año.

El segundo programa consistía en la capacitación de maestros de grupo y entrenadores de teatro de las escuelas secundarias en el manejo y la dirección de dramas creativos. Este programa superó todo lo esperado, aunque fue mucho más bajo en el caso de los entrenadores, a causa de cálculos estadísticos alterados. Los maestros inscritos en los cursos que impartió la Universidad de New Hampshire durante un año, fueron el resultado de los talleres de teatro y las giras teatrales que llevó a efecto el proyecto TRY.

Con la capacitación recibida, los maestros que terminaron (un 33% de la población inicial), habían desarrollado las habilidades necesarias para aplicar los dramas creativos dentro de su salón de clases.

Para evaluar las reacciones de la población atendida por este proyecto, se les pidió un reporte a las personas que los dirigían. La demanda por los talleres de drama creativo fue imposible como -cerla en los últimos meses, pues excedió a todo lo esperado.

Después de haberse llevado a efecto el proyecto durante un año, y hacerse las evaluaciones del mismo se hicieron las siguientes recomendaciones:

- a) Todos los programas del proyecto TRY deben continuar. Existe una necesidad definitiva por estos programas.
- b) El proyecto TRY debe expandirse en proporción a las necesidades identificadas, como lo indican las tablas inmersas en su evaluación.
- c) El proyecto debe aceptar las recomendaciones hechas en la investigación independiente.

Es necesario agregar que el Consejo Consultivo del proyecto TRY se sumó a las reacciones que cosechó la aplicación de dichos programas, felicitando a la Sra. Davenport, lo mismo que a todo el personal que laboró en ella, por producir el cambio en las actitudes del personal de las escuelas y de la comunidad al aceptar una actividad que para muchos de ellos no era educativa, añadió que era más importante mejorar los objetivos que cubrieron estos programas que la difusión a nivel nacional, a pesar del éxito logrado.

E) La escuela para pensar de Tyler

En la escuela de Tyler, distrito escolar de Charleston, Virginia Oeste, se llevó a cabo el proyecto que diseñaron Hans G. Furth y H. Wachs en 1969. Este proyecto surgió de la inquietud que tenía el Ministerio de Educación del Estado de Virginia por remediar los problemas de aprendizaje, por lo que se les pidió a ambos psicólogos su ayuda.

El marco teórico, lo mismo que la organización general del proyecto, estuvo a cargo de H.G. Furth; el diseño y la variedad de juegos para pensar, lo mismo que su aplicación en el aula, los hizo H. Wachs. Estos dos personajes enfocaron toda su experiencia y conocimientos para que este proyecto no fuera remedial, sino que previniera los problemas de aprendizaje. Comenzó a operar en 1970 y terminó en 1971, después de dos años de aplicación.

El objetivo principal de la Escuela para Pensar fue poner en acción la teoría de Piaget, proporcionándole al niño experiencias adecuadamente planeadas para desarrollar su pensamiento. Dentro de esta Teoría, ambos personajes afirman que no son los sentidos o los músculos los que se deben entrenar, sino el pensamiento, pues éste controla a los músculos específicos y a las actividades sensoriales. Además, agregan que el objetivo fundamental de la escuela primaria debe ser la salud intelectual, y es el pensamiento el uso saludable de la inteligencia.

Los objetivos que se propusieron lograr a largo plazo fueron los siguientes:

- 1) Desarrollar el hábito de un pensamiento creador independiente.
- 2) Desarrollar en el niño una imagen positiva de sí mismo.
- 3) Desarrollar la conciencia y la apreciación de las personas, cosas y hechos del ambiente.
- 4) Desarrollar la aptitud en las tareas básicas de la lectura, escritura y aritmética.

Después de dar el marco general que abarcó dicho proyecto, nos referiremos de lleno al inciso tres, que es el que incluyó los juegos para el pensamiento social.

Piaget dice que el pensamiento en su aplicación concreta, física y lógica, requiere la actuación y la manipulación del niño; de la misma manera la participación activa es esencial para el pensamiento social. Para cubrir este aspecto las actividades se dirigieron esencialmente a alentar a los niños a que experimentasen otro punto de vista de sus demás compañeros, puesto que el respeto hacia terceros y hacia la opinión de éstos, favorece al intelecto

y al aspecto social de un niño en desarrollo; a tales experiencias se les llamó dramatizadas.

Los juegos de dramatización no requerían de ejercitación, puesto que consistían en improvisaciones o pantomimas cortas en las que el maestro sólo les daba la idea de su estructura. Aquí cada actor tiene la oportunidad de ser original y de ser respetado por dar ideas a sus demás compañeros, a la vez que aprende a prestar atención. Una de las características de los juegos de dramatización es la constante expresión de conductas sociales variadas, puesto que dicho proceso se puede experimentar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Con la experiencia de los juegos dramatizados el niño aprende mucho más que si se le hubieran tratado de explicar con palabras normas de conducta que no son deseables y que afectan a los demás, como puede ser la agresividad. El maestro en estos juegos hace el papel de director que organiza y algunas veces participa, aprovechando al máximo el entusiasmo de sus alumnos. En la dramatización nada está bien o mal, por lo tanto, valen todas las experiencias. Algo muy importante que apuntan las personas que llevaron a cabo el proyecto es que con esta atmósfera de baja competición el alumno tímido vence su autoconciencia.

Una de las recomendaciones que se hacen para mantener la concentración de los niños es que cuando éstos comiencen a estar distraídos el maestro les diga que se le ha ocurrido una mejor idea y que van a tratar de solucionar el problema, sin imponer su interpretación. Las ideas se analizan o se dramatizan.

Al final de los juegos existía una discusión y una evaluación. El objetivo de estas discusiones consistía en descubrir el problema que se dramatizó, cómo se solucionó, y de qué maneras pudo haberse resuelto.

La conclusión fue que los niños pequeños son capaces de demostrar lo que saben antes de saber cómo escribir o expresarse; los juegos dramatizados son una excelente oportunidad para que el niño en desarrollo demuestre su pensamiento.

Algunos autores tales como Carme y María Aymerich y Louis Por

cher y colaboradores han tratado el tema de la introducción del recurso teatral como medio para mejorar las perspectivas de la educación primaria, pero aquí no se les dedican párrafos especiales, puesto que se desconoce si sus ideas han sido aplicadas o no en el campo de la investigación, por lo que, solamente los mencionamos como un reconocimiento por las aportaciones hechas a este respecto.

CONCLUSIONES

Los resultados de la prueba diagnóstica hecha por la Subdirección de Planeación Educativa en el Estado de Aguascalientes, en el mes de marzo del ciclo escolar 1980-1981, mostraron que los alumnos por egresar del nivel primaria tenían un bajo porcentaje de conocimientos y manejo de éstos en el área de Español. Este fenómeno presente en el Estado se debe a diversas causas y cada una de éstas presenta una perspectiva de investigación. Nuestra intención no fue analizarlas en particular, sino que partiendo de este hecho, exponer una posible solución que modifique la tendencia actual. Esta es la razón por la que se propone un programa de teatro esquematizado, con actividades diseñadas para desarrollar las habilidades requeridas en las expresiones oral y escrita, el cual propone soluciones a corto y a largo plazo, puesto que el niño mejorará su expresión oral y escrita y adquirirá las habilidades de expresión que continuará empleando dentro y fuera de su ámbito escolar.

El concepto de la educación integral, es una de las características que maneja el programa de teatro para el primer grado, puesto que al enfocar este recurso como punto central de las demás expresiones, da un marco de funcionalidad a éstas, y complementa algunas áreas.

Aprovechar este recurso para que el niño improvise, diseñe y conozca obras de teatro infantil es uno de los objetivos más importantes que se ha propuesto el programa, en el cual se han diseñado unidades de trabajo que guardan una secuencia en relación con el trabajo y los intereses del niño en una edad determinada, dándole una sensación de movimiento y progresión.

La participación grupal e individual que sugiere la dinámica, corresponde a la necesidad de interaccionar experiencias, brindándole al niño una amplitud para su juicio crítico, además de una

participación responsable dentro de un grupo social.

Por otra parte, la evaluación y control de las actividades competen directamente al maestro de grupo, porque es él quien dará los medios para que el niño adquiriera soltura en sus expresiones y las maneje; al mismo tiempo que analiza su propio trabajo.

El conocer los resultados de algunas de las experiencias en la que se ha utilizado el teatro como recurso didáctico en la escuela primaria nos ratifica que el uso de éste puede modificar la tendencia actual, previniendo futuras deficiencias educativas.

Dentro de las reflexiones finales que se presentan, considero oportuno mencionar que el programa de teatro que aquí se propone, podría ser llevado a efecto por los maestros que actualmente estudian en la Universidad Pedagógica Nacional, complementando así su formación universitaria, puesto que tienen asesores capacitados para guiarlos dentro del terreno de la investigación de campo, sin importar que los resultados de alguna investigación sean los esperados, o no.

Para la aplicación de este programa podría solicitarse la colaboración de grupos de teatro profesionales, semiprofesionales o institucionales, los que darían cursos acerca de la disciplina teatral y asesoría permanente a los maestros que aplicasen el programa. De esta manera al finalizar el programa de teatro, el maestro llegaría a ser un actor/maestro, que a su vez propondría innovaciones en este campo.

BIBLIOGRAFIA

- AYMERICH, Carmen y María. La expresión medio de desarrollo. 3ed., Tr. de Natividad Sabater. España, Ed. Hogar del libro, 1980. 190 p. (Colección Navidad).
- BUSTAMANTE, Manuela de. "Child development in Sovietic Psychology". Revista Latinoamericana de Psicología. n.3, vol. 10, s. 1., 1978: 411-421.
- Children's theatre and the workshop experience. Fotocopia del artículo de Gillete Elvgren, proporcionado por SECOBI, según el número de control EJ171289.
- DAVENPORT, Judith K. An evaluation of theatre resources for youth, project try. Washington, Ed. E.R.I.C. Reports, 1967.x, 41 p.
- DILLON, David A. "Perspectives. Drama as a sense of wonder - Brian Way". Language Arts. n. 3, vol. 58, Londres, 1981: 356-362.
- HANS, G. Furth y Harry Wachs. La teoría de Piaget en la práctica. 1ed., tr. de Isabel S. Pascual Robles. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1978. 285 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).
- PORCHER, Louis y col. La educación estética lujo o necesidad. 1 ed., tr. de Iris Acacia Ibañez. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1975. 221 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).
- PULASKI, Mary Ann S. Para comprender a Piaget. 1 ed., tr. de Pablo Di Masso. Barcelona, Ed. Península, 1975. 233 p. (Ediciones de bolsillo).

ROSENBERG, Helane. "Theatre in Education: the Belgrade team".
Elementary School Journal. n. 2, vol. 74, Tallahassee, 1973:
 84-87.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Expresión y Comunicación. Auxiliar didáctico para el primer grado. México, 1980. 478 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el maestro. Auxiliar Didáctico y programa de actividades para el primer año. México, 1980. 478 p.

WONG, Berenice Y. "The role of theory in learning disabilities research: 11. A selective review of current theories of learning and reading disabilities". Journal of Learning Disabilities. n. 10, vol. 12, Burnaby, 1979: 649-658.

WOODWARD, William R. "Young Piaget revisited: from the grasp of consciousness to decalage". Genetic Psychology Monographs. n. 1, vol. 99, New Hampshire, 1979: 131-161.

INDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1	6
Tabla 2	6
Tabla 3	7
Tabla 4	15
Tabla 5	34

APENDICE

SINTESIS DE DIFERENTES TEORIAS E INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS INHABILIDADES EN EL APRENDIZAJE Y LA LECTURA

A) Modelo interaccional de Adelman. (1971)

Este modelo interaccional de Adelman nos dice que las fallas en el aprendizaje no se deben sólo a las habilidades e inhabilidades de los niños, sino que, se interaccionan varias circunstancias y situaciones; en las primeras se incluyen:

Diferencias individuales: sensoriales, perceptuales, motrices, lingüísticas, cognoscitivas, sociales y personales de conducta, de habilidades, de intereses y de necesidades.

En las segundas se incluyen:

Las condiciones del salón de clases, programa de estudios, objetivos y procedimientos, recursos materiales, preparación del maestro.

Siguiendo el razonamiento de Adelman, decimos que:

"Si el programa de estudios no se adapta a las características del niño, las posibilidades de un buen rendimiento escolar se rán bajas".

La hipótesis que maneja Adelman es que las dificultades que encuentra el niño en el aprendizaje se deben a que los programas de estudios no son personalizados, y que no se acomodan a las diferencias individuales. Como solución él nos dice:

"A mayor habilidad del maestro para la instrucción personalizada, menor será el número de niños que presenten problemas de aprendizaje, y viceversa; a menor habilidad del maestro para la

instrucción personalizada, mayor será el número de niños que tengan problemas de aprendizaje".

B) Teoría de la información y la integración de Senf. (1972)

De las teorías que se presentan en este capítulo, la teoría de Senf es una de las más complicadas y difíciles de resumir, pues existen varios puntos importantes que no pueden excluirse.

Primeramente diremos que Senf considera dos variables importantes dentro de su teoría con respecto a las inhabilidades del aprendizaje, y éstas son:

- a) Tareas con poco significado y/o sin importancia.
- b) La ansiedad.

El considera que existen cuatro categorías específicas de las inhabilidades:

- 1) Fallas para recibir la información apropiada en el orden.
- 2) Fallas para producir la adecuada información de acuerdo al orden informacional.
- 3) Fallas en el orden de información para evocar la actividad neuronal en el sistema imaginario.
- 4) Fallas provenientes del contenido de tareas sin importancia que ocupan el orden informacional.

Agrega además que una inadecuada actividad del receptor (atención) caracteriza cada una de estas inhabilidades. Para él dichas inhabilidades son desórdenes en los procesos de información y organización.

Después de haber mencionado las características de las inhabilidades del aprendizaje de la teoría de Senf, diremos que ésta está basada en cómo el organismo humano selectivamente organiza e integra la información y la utiliza para generar conductas.

Esta teoría enriquece el concepto de la capacidad individual de procesamiento e integración de la información, puesto que ésta es recibida y procesada según las múltiples experiencias y recuerdos mentales. De esta forma nos muestra un individuo activo que acciona e interacciona la información y la integra estableciendo

la retroalimentación.

C) La teoría de Satz y Van Nostrand. (1973)

La teoría de Satz y Van Nostrand y sus asociados nos dice que las inhabilidades perceptuales y lingüístico-conceptuales están relacionadas con la edad del niño y con la adquisición de la lectu - ra.

La primera de las habilidades en aparecer, cronológicamente, es la perceptual, posteriormente se detectan las habilidades lin - güístico-conceptuales.

Para él las inhabilidades del aprendizaje se deben a un retraso en la maduración de algunos niños, pero a éstos se les puede dar una serie de tareas visuales de identificación de palabras muy familiares y su discriminación logrando con esto que los niños ma - duren para la adquisición de la lectura, y para aquellos niños que no tienen estos problemas les incrementa la comprensión de la mis - ma.

D) La teoría de Ross. (1976)

Esta teoría se basa en que la capacidad de "atención selecti - va" es muy importante, puesto que ésta se encuentra dentro de las estructuras de cada niño y se manifiesta desde los primeros años. Esta es la diferencia entre la teoría de Senf y la de Ross, que es te último la cataloga como un fenómeno en desarrollo.

Sobre esta base Ross no sólo detecta ciertas inhabilidades en el aprendizaje de algunos niños, sino que nos da una metodología remedial para los niños que tienen fallas en esta capacidad.

Para la enseñanza de la lectura-escritura en el primer grado, él nos dice que se exageren los rasgos distintivos de cada letra o palabra, remarcar diferencias, etc., lo que no prevee Ross dentro de su teoría es que existen distractores muy fuertes para los ni - ños que tienen escasa capacidad de "atención selectiva" y que és - tos se encuentran dentro del contexto situacional.

E) Hipótesis de la deficiencia verbal en las inhabilidades de la lectura de Vellutino. (1977)

Vellutino señala que cuando se carece de la información de cómo se escribe una palabra, de su función dentro de la oración y su fonética, se detectan inhabilidades en el aprendizaje en el niño, puesto que algunos de los niños son lentos y presentan problemas de memoria o memorización de palabras y conceptos.

Así, él diseñó una serie de tareas visuales y lingüísticas que los estimulan, y ayudan a su discriminación.

Vellutino dice que por medio de estas tareas se puede detectar qué grado de inhabilidad tiene cada niño que presente problemas y mejorar a los niños que son malos lectores.

F) Puntos de vista del aprendizaje del niño como aprendiz activo, Torgesen. (1977)

La teoría de Torgesen se basa en que el aprendiz activo lleva un papel efectivo dentro de su aprendizaje, ampliando éste a través de estrategias adaptativas o tareas con un objetivo definido, para que él pueda ir constantemente comprobando sus éxitos en el aprendizaje.

Esto es resultado de la conciencia de su propia actividad y de los conocimientos que vaya conscientemente adquiriendo de dichas actividades o tareas.

Para él las inhabilidades en el aprendizaje del niño se deben a que no participa activamente en el aprendizaje y los llama "aprendices inactivos". Esto se debe a que los niños tienen inmadurez cognoscitiva, incluyendo también problemas de procesamiento (atención, memoria). Las características de dichos niños son: dependientes intelectuales; menos trabajadores; dudosa responsabilidad para sus propias acciones; no evalúan realísticamente sus propias fuerzas y debilidades.

La falta de un plan de acción basado en estrategias apropiadas y las deficiencias cognoscitivas de los niños disminuyen el aprendizaje.

ANEXO

E S P A Ñ O L

6o. GRADO

GRUPO _____

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

TURNO: _____ ZONA ESCOLAR _____

UNA CRUZA DE FRANK KAFKA.

Tengo un animal curioso, mitad gatito, mitad cordero. Es una herencia de mi padre. En mi poder se ha desarrollado del todo, antes era más cordero que gato. Ahora es mitad y mitad. Del gato tiene la cabeza y las uñas; del cordero, el tamaño y la forma; de ambos los ojos, que son huraños y chispeantes, la piel suave y ajustada al cuerpo, los movimientos a la par saltarines y furtivos. Echado al sol, en el hueco de la ventana, se hace ovillo y ronronea; en el campo corre como un loco, y nadie lo alcanza. Huye de los gatos y quiere atacar a los corderos. En las noches de luna su paseo favorito es la canaleta del tejado. No sabe maullar y abomina de los ratones. Hora y horas pasa en acecho ante el gallinero, pero jamás ha cometido un asesinato.

Lo alimento con leche, es lo que le sienta mejor. A grandes tragos sorbe la leche entre sus dientes de animal de presa. Naturalmente, es un gran espectáculo para los niños. La hora de visita son los domingos por la mañana. Me siento con el animal en las rodillas y me rodean todos los niños de la vecindad.

INSTRUCCIONES: en los paréntesis de la izquierda escribe la letra del inciso que completa correctamente las siguientes expresiones:

1. () El relato que has leído se llama:

- a) Mi gatito
- b) El regalo
- c) Una cruz

2. () Narra la historia de:

- a) Un niño

60676

- b) Un animal extraño
- c) Un duende

3. () El protagonista adquirió el animal curioso:

- a) Porque se lo regalaron
- b) Fue herencia de su padre
- c) Se lo compró a un amigo

4. () El aspecto del animal del cuento era:

- a) Mitad gatito, mitad cordero
- b) Un gatito
- c) Un cordero

5. () Del gato tenía:

- a) Las orejas y la cola
- b) El tamaño y la forma
- c) La cabeza y las uñas

6. () Echado al sol en el hueco de la ventana:

- a) Dormía
- b) Se hacía ovillo y ronroneaba
- c) Comía

7. () En las noches de luna su paseo favorito era:

- a) El callejón
- b) El jardín
- c) La canaleta del tejado

8. () Sus movimientos resultaban:

- a) Saltarines y furtivos
- b) Ágiles y alegres
- c) Lentos pero elegantes

9. () No sabe maullar y abomina:

- a) A las gallinas
- b) A los ratones
- c) A los niños

10. () Como era un espectáculo todos los domingos lo exhibía:

- a) Sentándomelo en las rodillas
- b) Llevándolo al jardín
- c) Asomándolo por la ventana

11. () El autor del cuento se llamaba:

- a) Tolstói
- b) Juan Ramón Jiménez
- c) Kafka

En el siguiente espacio; escribe una carta dirigida a un niño que vive en otro estado, contándole como es tu escuela.

Coloca dentro de los paréntesis la letra mayúscula que corresponda a cada uno de los enunciados.

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| 1.- Haz la tarea | () A. Enunciado interrogativo |
| 2.- ¿Vienes mañana? | () B. Enunciado exclamativo |
| 3.- Estoy nervioso por el examen | () C. Enunciado declarativo |
| 4.- ¡Se me cayó un diente! | () D. Enunciado imperativo |
| 5.- Quédate conmigo | () |
| 6.- El sol nos alumbra | () |
| 7.- ¡Cómo llueve! | () |
| 8.- ¿Te mojaste? | () |

Divide en sílabas las siguientes palabras:

	antepenúltima	penúltima	última
Ejem: árbol	_____	_____	_____
		ár	bol
1.- lápices	_____	_____	_____

2.- jorongo

3.- camino

4.- joven

5.- fácil

Analiza las siguientes construcciones nominales y separa los artículos, adjetivos, núcleo del sujeto y modificadores:

1.- El durazno sabroso.

ARTICULO _____

N. DEL SUJETO _____

ADJETIVO CALIF. _____

MODIFICADOR _____

Selecciona los verbos que encuentres en las siguientes oraciones, haz una lista con ellos y anótales el tiempo en que se encuentren.

VERBO

TIEMPO

1.- Llegaremos a México.

2.- Luis vendrá por la mañana.

3.- Mérida es la capital de Yuca
tán.

4.- El niño rió a carcajadas.

5.- Tienes los ojos tan lindos.