

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

# Enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro

Jorge Ismael García Corleto

Universidad de El Salvador, Maestro en Profesionalización de la Educación Superior

[jorisgarcor@gmail.com](mailto:jorisgarcor@gmail.com)

## RESUMEN

Las metodologías de enseñanza y de investigación cualitativas, coadyuvan al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios de manera que analicen los problemas de su contexto, los solventen y contribuyan a la transformación de la realidad. Es necesario que la universidad salvadoreña indague, promueva y difunda el pensamiento crítico. Para lograr este objetivo se propone la enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro en el contexto universitario como un excelente recurso de intermediación educativa.

**Palabras clave:** *pensamiento crítico, enseñanza, teatro foro*

## Abstract

Qualitative teaching and research methodologies contribute to the development of critical thinking in university students so that they analyze the problems of their context, solve them and contribute to the transformation of reality. It is necessary for the Salvadoran university to investigate, promote and disseminate critical thinking. To achieve this objective, the teaching of critical thinking through forum theater in the university

context is proposed as an excellent resource for educational mediation.

**Keywords:** *critical thinking, teaching, forum theater*

## Introducción

En la enseñanza orientada hacia el desarrollo del pensamiento crítico la interacción educativa entre el sujeto que aprende y el objeto está mediatizada por un sistema de criterios para análisis, síntesis, abstracción y generalización de las relaciones de coherencia, de contradicción y de ambigüedad entre los objetos, los fenómenos o los sistemas de ideas y entre sus aspectos esenciales. Esa intencionalidad requiere de métodos de enseñanza que generen procesos cognitivos, afectivos y volitivos orientados a analizar e interpretar la información, fundamentarse para hacer inferencias, explicar, tomar decisiones y solucionar problemas. Las habilidades y predisposiciones del pensamiento crítico permiten pensar con mayor coherencia, criticidad, profundidad y creatividad. El pensamiento crítico ha sido investigado por Ennis (2011), Vargas (2013) y otros, para quienes es una capacidad adquirida que permite el razonamiento reflexivo centrado en el decidir y el qué hacer, es propositivo, autorregulado, resultado de la interpretación, el análisis y el uso de estrategias durante la actividad cognitiva.

Sin embargo, la práctica pedagógica revela insuficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos, lo corrobora el diagnóstico de entrada de la investigación que se expone en este artículo, el

cual mostró escasas actitudes responsables, de análisis de problemas, de posiciones reflexivas, esto los conduce a un pensamiento reproductivo y a un bajo nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. A este problema responde la presente investigación, cuyo propósito es diseñar una estrategia didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

## Importancia de la investigación del pensamiento crítico

Las carencias formativas afectan los procesos de aprendizaje, no basta repetir y acumular datos para aprender y para ejercer la docencia o para lograr un conocimiento e interpretación fundamentados de la realidad. La universidad debe impulsar estrategias de enseñanza de pensamiento crítico, incluso a través de medios alternativos, pues los cambios sociales y culturales de la actualidad requieren de ciudadanos con una mentalidad crítica, abierta y flexible ante los cambios y capaz de impulsar cambios. El diseño de una propuesta metodológica alternativa apoyada en el teatro foro para la enseñanza del pensamiento crítico debe apoyarse en principios y categorías didácticas que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje.

## Estudio y enseñanza del pensamiento crítico

La capacidad para pensar de manera crítica, decidir una acción a seguir e interactuar

con los demás afirma Orlich (2002) parte de que los problemas objeto de estudio sean importantes para la sociedad e interesantes para los estudiantes. La asimilación y saber cómo solucionar problemas requiere procesos de análisis y de reflexión, que el educando active sus saberes, resuelva problemas del entorno y luego otros más complejos. Se activan capacidades y habilidades que se interrelacionan: observación, inferencia, generalización, predicción y autorregulación. Por su parte, Paul y Elder (2005) considera que la lógica de la solución de problemas se vincula a la toma de decisiones, y las capacidades para saber decidir reducen o agravan los problemas.

La mayoría de los investigadores, entre ellos Paul y Elder (2005) o Facione (2007), enfocan el pensamiento crítico respecto a cómo las personas resuelven los problemas o situaciones no deseadas, asumiendo posiciones distintas para solucionar dificultades, se aplica a múltiples esferas y se enriquece al compararlo con otros académicos con confianza y claridad para facilitar la comunicación coherente, negociar y consensuar. Un núcleo fundamental permite el reconocimiento del tema tratado, puesto que el pensamiento crítico cambia, se transforma, las interacciones influyen en las maneras de pensar propia y en la de los demás, incorporando el enfoque colectivo, se amalgama la reflexión de cada participante en la discusión y el del colectivo, se une lo individual y lo social, el cambio o progreso individual se vincula al cambio social.

De acuerdo con Tobón (2013) la escuela debe garantizar la implementación de es-

trategias metacognitivas como herramientas psicológicas necesarias para que los estudiantes puedan observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que ayuden a transformarse y a transformar sus contextos mostrando el nivel de pensamiento crítico logrado por los educandos como resultado de una concepción problematizadora y de un nivel de eficiencia alto.

La formación del pensamiento crítico implica análisis, interpretación, evaluación, inferencia y autorregulación del sujeto al ejecutar la actividad con una mentalidad abierta, flexible, posicionada y orientado en el qué hacer, por qué, cuándo, en qué creer o no, qué valor tiene para sí y para la sociedad, autoevalúa el proceso y su aprendizaje.

De Corte (2015) destaca que los estudiantes autorregulados administran bien su tiempo, se fijan metas inmediatas altas, monitorean con más precisión, se fijan niveles mayores de satisfacción, son más autoeficaces y persistentes a pesar de los obstáculos.

Ennis (2011) considera que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo, donde la razón predomina sobre las otras dimensiones del pensamiento, y se activa cuando se requiere la resolución de un problema. Establece dos tipos de actividades principales de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las disposiciones se refieren al aporte que da cada uno a través del pensamiento, como es la apertura mental que involucra los sentimientos, el conocimiento ajeno; la capacidad cogni-

tiva permite pensar de manera crítica, analizar y juzgar.

Para Ennis son quince capacidades del pensamiento crítico, las tres últimas son habilidades auxiliares (Ennis 1991, 2011, 2016): centrarse en el problema; analizar los argumentos; hacer preguntas de clarificación y responderlas; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las deducciones; inducir y juzgar las inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar las definiciones; identificar los supuestos; decidir la acción a seguir e interactuar con los demás; integrar disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión; proceder ordenado de acuerdo con la situación; ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros; emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación, sea oral o escrita (López Aymes 2013). Ennis clasifica las capacidades en tres grupos: la clarificación, la base de una decisión, la inferencia, y las habilidades metacognitivas de la suposición y la integración (Ennis 2001).

Esas capacidades se vinculan con las tres dimensiones básicas del pensamiento crítico, Ennis (2011): la dimensión lógica se corresponde con juzgar, relacionar los significados entre las palabras y los enunciados; la dimensión criterial utiliza opiniones para juzgar enunciados; la dimensión pragmática permite examinar el pensamiento en cuanto a fines, intereses y consecuencias.

El pensamiento crítico se activa cuando el sujeto asimila la información, la procesa, la interpreta, la infiere y produce un conocimiento que aplica a la práctica. El docente debe orientar al estudiante para el acceso a la información, discriminar su valor académico o técnico, asimilarla y asumir posiciones críticas para lograr una comprensión completa.

### **La Escuela Histórico Cultural y su influencia en el desarrollo del pensamiento**

Al desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento desde una postura socio-histórica, ha aportado Lev Vygotsky (1978), quien estudia la conciencia y el ser en el entorno social, donde interactúa, lo transforma y se transforma a sí mismo, y aporta a su cultura, en un proceso que va de lo más simple a lo complejo, mediante la observación, interiorización y producción de ideas. Vygotsky (1978), Zilberstein (2004), Castellanos (2007). Vygotsky (1978) aclaró que las funciones psicológicas superiores van de un plano social interpsicológico a un plano individual intrapsicológico, y que los conocimientos teóricos y el desarrollo de las habilidades del lenguaje son herramientas psicológicas que transforman la actividad mental del sujeto en interrelación con otros en su contexto sociocultural.

El educador crítico conoce lo que enseña y la didáctica apropiada, atiende los estilos y los ritmos de aprendizaje, forma en valores, hace que los educandos se evalúen; ejempli-

fica lo que enseña y los modos de actuación éticos, opera en el potencial del estudiante desde las acciones externas, sociales y de modelación para hacer que lo interpsicológico pase lo intrapsicológico (Rico, 2005).

La capacidad para pensar críticamente, decidir una acción a seguir e interactuar con los demás afirma Orlich (2002), es un propósito de la enseñanza que parte de dos premisas esenciales: que los problemas objeto de estudio sean importantes para la sociedad y para los estudiantes. Se pasa de la resolución de problemas del entorno a otros más complejos. Asumir posiciones ante una situación determinada evidencia el pensamiento crítico (Facione, 2007).

Al respecto, Ennis (2011) considera que el sujeto asume una posición cuando se integra a la capacidad cognitiva, la disposición y las actitudes para realizar y defender una acción, una opinión o un hecho.

### La Didáctica desarrolladora

La didáctica desarrolladora puede aportar al desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castellanos, 2007), porque problematiza el contenido dialécticamente y privilegia la reflexión consciente del educando, desde los niveles de desarrollo actual hacia el potencial, integrando la esfera cognitiva, afectiva, volitiva, axiológica, motivacional y emocional, llevando a la independencia cognoscitiva, al autoconocimiento y autocontrol, a la motivación del educando para pensar, sentir y hacer dinamizando un aprendizaje desarro-

llador que contribuye al desarrollo integral de la persona. El proceso dialéctico parte de la experiencia acumulada, las vivencias y los problemas del contexto, en interrelación con la nueva información, mediante la socialización, la convivencia, con objetividad, en el hacer, el conocer y el saber para adaptarse, construir su realidad y contribuir a transformar el medio Vygotsky (1978).

La Enseñanza desarrolladora a partir del diagnóstico conoce los intereses, motivaciones, necesidades, particularidades, potencialidades de los estudiantes, crea las condiciones para la intervención docente, con métodos activos y estrategias de aprendizaje, planea, organiza, orienta, controla mediante tareas significativas a diferentes niveles de complejidad, en función del objetivo, contenido y métodos, concretada en acciones y operaciones de los estudiantes, propone alternativas en la búsqueda activa del conocimiento y la esencia, para transferir lo aprendido.

Castellanos (2007) define el Aprendizaje desarrollador como el que garantiza “la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación, en íntima armonía con los procesos de socialización y compromiso.” Implica autoperfección, desarrollo cognitivo, volitivo, motivacional, afectivo, axiológico y emociones en la interacción social. El Aprendizaje desarrollador (Castellanos, 2007) potencia el pensamiento crítico al integrar las dimensiones: activación, regulación, significatividad y motivación por aprender. Se basa en los presupuestos teóricos de

Vygotsky, sobre el papel activo del sujeto en la actividad, el valor del grupo de iguales, la comunicación y la metacognición. Las actividades educativas van dialécticamente de lo inter-psicológico a lo intra-psíquico transformando las formas de pensar, sentir y hacer de los estudiantes en un contexto dado (Castellanos, 2007; Vygotsky, 1978).

Gradualmente el educando alcanza un aprendizaje desarrollador, experimenta que lo aprendido tiene sentido para él, se interesa y motiva porque reconoce sus fortalezas, conoce sus dificultades, se pone metas y autorregula su actuación, esa influencia en su formación integral lo autotransforma y ayuda a la transformación de la realidad en un contexto socio-histórico concreto (Castellanos, 2007).

### **Enfoque pedagógico crítico y su influencia en el desarrollo del pensamiento**

El alumno es sujeto cognoscente, el docente guía y comparte saberes, impulsa la participación con preguntas generadoras y aprende de las preguntas de los estudiantes, media entre ellos y la información. Las actividades áulicas responden a las ideas e intereses de los estudiantes, las cuales el docente identifica, permite el diálogo, canaliza inquietudes, guía a evitar falacias y a respetar ideas discrepantes (Peñaloza, 2003). El pensamiento crítico surge en un proceso de enseñanza-aprendizaje individual y social, complejo y dialéctico abierto a divergencias y al autoconocimiento metacognitivo.

El pedagogo crítico ejerce y enseña a ejercer el pensamiento crítico, en una relación horizontal de comunicación alternativa participativa, posicionado ante las problemáticas sociales. Los alumnos se comprometen a que la enseñanza aporte a su formación personal y a la transformación social. De acuerdo con Freire “el proceso educativo tiene que fundamentarse en la participación, la autorreflexión y el pensamiento crítico de quienes son sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 3).

La educación liberadora (Freire, 2008) no transmite conocimientos acabados, orienta al diálogo, a la problematización, a la indagación consciente y significativa del conocimiento; impulsa la formación del estudiante como sujeto cognitivo activo, señala que se necesita una educación que colabore con él en la organización reflexiva de su pensamiento. Es “un método activo, dialogal, crítico, y de espíritu crítico” (2008).

### **Artes y enseñanza del pensamiento crítico**

El arte moviliza muchas posibilidades de expresión estética creativa, percepción, imaginación y participación, plantea preguntas sin conclusión, a la vez permite escuchar a otros sin límites. Cada espectador tiene una experiencia y una interpretación distintas. Las interpretaciones, símbolos, y metáforas estimulan la investigación y reflexión. El lenguaje refleja la realidad y crea “una representación colectiva de la verdad” (Villaseca, 2008).

El arte estimula la autonomía, la autoestima, el reconocimiento del individuo que descubre sus propias potencialidades, desarrolla confianza o experiencia, promueve el respeto por los otros, la cooperación, la solidaridad, la equidad y la inclusión de quien quiera hacer arte. Uno de los propósitos de la educación artística es que los estudiantes cuestionen los supuestos y reestructuren la visión de la realidad, cuando los estudiantes aprenden un código de lenguaje expresivo, aprenden de otros y pueden enseñar a otros.

A través de la enseñanza y aprendizaje del arte, la clase participa en la exploración de las relaciones sociales y también en la investigación de modelos alternativos (Elliot Eisner, 1995). Las habilidades en el arte pueden transferirse a otras áreas de aprendizaje. Los estudiantes aprenden a observar y analizar la realidad, comparan el discurso que escuchan con las acciones que observan.

El arte funciona como símbolo de nuestra percepción y sirve para criticar la sociedad (Eisner, 1995). La reflexión es la base del pensamiento crítico, es “como una forma de anteponer la crítica y la autocrítica, a la aceptación y el consentimiento” (Villaseca, 2008). El estudiante analiza e interpreta el mundo, lo critica y autocrítica sus procesos de hacer y entender. Eisner explica que, “el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario” (1995). La educación artística debe promover “reflexiones profundas acerca de la realidad y fomenta abstracciones complejas del pensamiento” (Villaseca, 2008). El arte enfatiza la reflexión y esto influye en las decisiones del

pensamiento crítico, y el interés de cambiar la realidad.

Los estudiantes aprenden el lenguaje estético y amplían sus competencias comunicativas, dialogan, negocian y argumentan para resolver los conflictos grupales, defienden sus ideas con más comprensión y amplían su visión del mundo. Se requiere flexibilidad de los estudiantes para aprender técnicas artísticas, fantasía e imaginación, los docentes deben propiciar las experiencias artísticas, la reflexión sobre estas y la realidad. El arte es parte del patrimonio colectivo, a través de él se desarrolla la consciencia crítica y se hace reflexión existencial.

### **La enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro-foro**

El juego dramático tributa a la enseñanza formal a nivel didáctico y epistémico, se improvisa acciones intencionales sobre un tema propuesto, se imagina y se representa a otro, libre y motivado; interactuando de acuerdo con la realidad construida y mejorando las habilidades comunicativas, reaccionando ante los parlamentos, incertidumbre e imprevistos. El objetivo del juego dramático es la creación simbólica, pues el lenguaje, las imágenes corporales y las acciones con los objetos transforman. El teatro presenta situaciones ficticias que parecen reales, metafórica, involucrando gesto, vista, sonido, emoción y cognición. El actor interactúa con el texto y con el cuerpo, busca significaciones, hace transformaciones simbólicas y estudia la analogía como vía a la creación metafórica; se posibilita la expresión desin-

hibida, la incertidumbre e interacción donde la expresión de quienes re-crean permite improvisar situaciones, roles y contextos.

En el sistema teatral aristotélico el espectador delega a otro para que actúe y piense por él, ocurre la catarsis, debido a la empatía con quien purifica de forma dramática o trágica su “hamartia” o “falla social” para restablecer el equilibrio perdido al iniciar la obra; el espectador entrega vicariamente sus defectos y fuerzas latentes de transformación para purificarlas, impidiendo que el mismo actor encauce su energía transformando en la realidad lo que vio en la obra de teatro.

Stanislavski (1977, 1979, 1980, 1989) plantea que el actor puede ser orientado a pensar realmente en el escenario, en lugar de que simule pensar, para ello estableció ejercicios, y la “memoria emotiva” fue una de sus técnicas para que el actor partiera del recuerdo de situaciones previas con alguna semejanza a las del personaje. Una vez que el actor comienza a pensar, insufla vida, y entonces ya no imita, lo que considera indeseable.

Para Stanislavski el actor debe ser sensible y responder con emocionalidad a los estímulos, reales o ficticios. Si no puede responder emocionalmente, no puede ser actor. Sin embargo, afirma, la sensibilidad y la respuesta emocional de un actor podrían convertirse en un obstáculo si este no puede controlarlas. Esto se desprende de la paradoja que ya en el siglo XVIII había planteado Diderot (Strasberg, 1989): el actor solo

puede conmover al público si él mismo no se deja conmover.

Stanislavski (1989) ve a la anticipación como una “enfermedad” para el trabajo escénico. El actor sabe que está en un escenario para hacer lo mismo que hizo el día anterior y conoce el texto de memoria, sabe lo que el personaje no puede saber y tiende a dejarse influir por ese conocimiento, a representar el resultado, más que a hacer que sea el cierre de un proceso. El personaje, en cambio, no conoce el resultado. La situación escénica debe parecer novedosa, como no representada antes. Habla Stanislavski de un despojamiento biográfico de los actores, del abandono de estos a otra vida y otra historia, de prestar el propio cuerpo para que en él viva el personaje.

Brecht, por su parte, con su teatro épico que después denominó didáctico, espera que el espectador se posicione determinado y solidario y quiera parar lo que ve mal de la trama. Brecht propone sacar sorpresivamente de contexto al personaje, para descubrir y contrastar la realidad detrás de la ficción, pues “La crítica de la sociedad es la revolución, que es crítica llevada a término, ejecutiva”. (Brecht, 2004: p.153)

En la propuesta brechtiana los personajes menesterosos piensan por sí y despiertan la conciencia de la relación actor–espectador. Se planifica las experiencias y las explicaciones dadas al público y eso requiere leer mucho sobre el tema expuesto y hacer lectura crítica de la realidad. Se crea los personajes y la trama, se diseña el vestuario, la utilería,

se trabaja una buena actuación evitando la completa identificación, pero logrando exponer y denunciar, propiciando la crítica del público, pues son caracteres históricos, seres humanos temporales con defectos, examinados críticamente, para que la emoción se analice mediante la razón y comprender la realidad representada.

Es así que de acuerdo con Brecht, público y actor pueden dialogar entre ellos, se obvia la “cuarta pared”, la supuesta barrera imaginaria que separa a los actores de los espectadores, se enfoca el impacto de los sucesos locales en la comunidad, pero los actores deben distanciarse emocionalmente de los personajes y del espectador, impulsa el cambio de la persona hacia su concienciación social y actitudes críticas. Las atmósferas del escenario se distancian con la iluminación y el contexto naturales. Brecht expresa que su teatro hace más sensibles y menos emocionales a sus espectadores llevando a un análisis integral de la realidad, rechaza la catarsis para que la actitud del público sea crítica y materialista, no identificarse hace ser consciente y reflexivo.

Augusto Boal creó el “teatro del oprimido”, como un instrumento de liberación, “todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan. Somos todos *espect-actores*” (Boal, 2002: p.21). Boal toma algunos fundamentos del teatro didáctico de Brecht (2004), con respecto a la inclusión de vivencias y conocimientos, además de que presenta argumentos, en forma no lineal, a un sujeto consciente.

Para Boal el teatro debe ser un diálogo de palabras, acciones, conflicto y contradicción, la acción dramática mueve la confrontación de fuerzas. El espectador puede proponer qué hacer, reemplazar en el rol al actor que elija y cambiar el desenlace. El Teatro Foro, es una modalidad del teatro del oprimido que es utilizado en el tratamiento de conflictos sociales, pues se ensaya las soluciones a problemáticas intrínsecas de la comunidad, el cambio deseado en la vida real y eso lleva a dialogar críticamente sobre la comprensión de los problemas y las soluciones propuestas.

## Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa, tipo investigación-acción participativa, de acuerdo con los enfoques teóricos respecto del pensamiento crítico y la información recabada durante el accionar mediante el teatro foro, con los recursos mínimos (Growosky), sin ostentaciones, investigando las condiciones en que los habitantes de las comunidades viven, su sentir ante las problemáticas que enfrentan y los razonamientos que hacen para intentar cambiar su situación. Tal proceder metodológico aporta una estrategia didáctica para la enseñanza del pensamiento crítico a estudiantes universitarios con una base lógica dialéctica, pero sin perder de vista el interés en formar al estudiante universitario de Licenciatura en Ciencias de la Educación para la comprensión de las realidades humanas en contexto, con las cuales deberá trabajar.

### *Diagnóstico de campo*

Para iniciar el estudio se coordinó con directivos, docentes y estudiantes. Se seleccionó una muestra por conveniencia de cuatro docentes y cuatro estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la UES, por reunir las condiciones objetivas para el objetivo propuesto.

Como técnicas se efectuó una entrevista semiestructurada a tres autoridades universitarias y a seis docentes de educación para que valoren la enseñanza de la categoría investigada en el aula, el mismo tipo de entrevista se administró a estudiantes para obtener muestras de su pensamiento; la observación permite observar el discurso y el diálogo docente-estudiante; la técnica de criterio de experto permitió validar la pertinencia científica y metodológica de la estrategia didáctica diseñada para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través del teatro foro.

Instrumentos empleados: cuestionario de la entrevista semiestructurada a administrar a las autoridades universitarias y a los docentes, cuestionario de la entrevista semiestructurada a administrar a los estudiantes y los formularios para que el grupo de expertos valoren la propuesta de enseñanza del pensamiento crítico por medio del teatro foro.

### *Momentos del proceso de trabajo de campo y análisis*

Reducción de datos y generación de categorías:

Se elaboraron los instrumentos y los expertos los validaron, se colectaron los datos, se procesó la información utilizando métodos cualitativos, cuyo resultado se analizó por medio de las tablas de reducción de datos, se evidenció las categorías emergentes, las causas, las consecuencias y determinó las tendencias del proceso de aprendizaje.

Comparación y clasificación de categorías:

Inició con la triangulación, para generar conclusiones iniciales a partir de la categoría principal “pensamiento crítico” mediante la comparación y relación de los datos por semejanza o contraste. Durante la reflexión se integró la información vía entrevista, observación a clases y el criterio de expertos.

Interpretación y discusión de los resultados:

Se interpreta los resultados alcanzados acerca de las categorías y subcategorías planteadas en el marco teórico de manera apriorística, es decir, previas a recabar datos, o emergente si aparecen durante el proceso investigativo (Cisterna, 2005). Se analizan similitudes, contradicciones, causas y consecuencias de la categoría “pensamiento crítico” con enfoque dialéctico y holístico para llegar a las conclusiones parciales de la investigación.

### *Resultados de la triangulación*

Bisquerra (2004) expresa que la triangulación, es un proceso heurístico y global de reflexión en la información obtenida, contrastada para comprender cómo incide en

el problema objeto de estudio. Las concepciones teóricas sistematizadas permiten aseverar que el pensamiento es un proceso intelectual en el que se activan las capacidades y las habilidades como resultado de la actividad, del análisis, la reflexión y la toma de decisiones por el sujeto cuando se aplican estrategias que propician asumir actitudes autorreguladas, Paul y Elder (2005), Facione (2007) y Tobón (2013).

### *Estrategia didáctica para contribuir al pensamiento crítico en los estudiantes*

La estrategia se sustenta en el aprendizaje desarrollador y sus dimensiones: activación– regulación, significatividad y motivación como línea rectora en la conducción de un proceso de enseñanza- aprendizaje que cambie la manera de pensar, sentir y hacer de los estudiantes. Se sigue la secuencia metodológica (Inicio–Proceso–Cierre). Se concibe el aprendizaje como un proceso dialéctico de apropiación del contenido y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio-histórica, produciendo cambios relativamente duraderos y generalizables que permiten a la persona adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad, como resultado de su actividad y de la interacción social. Castellanos (2007) y otros.

### *Orientaciones metodológicas*

La propuesta se apoya en la Didáctica desarrolladora (Castellanos, 2007) que aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

métodos, procedimientos y estrategias metacognitivas y afectivo-motivacionales que estimulan las capacidades y las habilidades del pensamiento. El docente guía y estimula el aprendizaje desde los niveles de desarrollo del estudiante para promoverlo a niveles superiores, a ser un protagonista activo, participativo, autorregulado que transforme permanentemente sus formas de pensar, sentir y hacer en un contexto determinado; el aprendizaje es desarrollador porque no se limita a los procesos cognitivos, impulsando el desarrollo integral de la persona. Se problematiza, se provoca el diálogo, la reflexión, la valoración, la crítica, se propone alternativas de solución y se asume posiciones respecto a problemas de su contexto. La maestría pedagógica del docente le permitirá conducir la estrategia didáctica diseñada.

La evaluación formadora, como lo advierte Bordas (2001), es un acto de convicción y autorregulación del estudiante en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para esto se les provee de indicadores e instrumentos, constatan si cumplen los objetivos, las habilidades que logran y se proponen nuevas metas. Se reconoce a la vez la necesidad de la evaluación por parte del docente. En relación con esto la utilidad del diagnóstico es que revela los saberes de los educandos, sus habilidades, relaciones interpersonales, gustos, planes, actividades.

Para implementar la estrategia se considerará los procesos detallados en la tabla que se presenta a continuación:

**Tabla: Evaluación de los procesos para implementar la estrategia didáctica**

Procesos	Objetivo	Resultado	Estrategias
Sensibilización	Sensibilizar a los docentes hacia el pensamiento crítico.	Los docentes perciben el pensamiento crítico de los estudiantes.	Reuniones de sensibilización.
Organización	Incluir en los planes estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.	Los docentes incluyen las estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico en la planificación.	Reuniones de trabajo.
Ejecución	Identificar la problemática de su comunidad.	Los estudiantes conocen la problemática de su comunidad.	Trabajo de campo.
	Mejorar las habilidades investigativas en la realidad.	Los estudiantes generan conciencia crítica y posicionados ante los problemas proponen soluciones.	Sesiones de aprendizaje.
	Aplicar estrategias didácticas desarrolladoras del pensamiento crítico.	Los docentes estimulan el desarrollo del pensamiento crítico.	Talleres pedagógicos.
Evaluación	Promover la participación de los estudiantes en las actividades formativas.	Los estudiantes asumen una posición para transformar su realidad, defienden sus ideas, su identidad social y cultural.	Actividades formativas.
		Asumen una actitud responsable y consciente de su contexto.	Clases, foros, debates, mesas redondas, simposios, etc.
	Conocer el impacto de la estrategia didáctica aplicada en el pensamiento crítico.	Los docentes evalúan las estrategias aplicadas en el aula.	Mesas de trabajo.

Fuente: elaboración propia

### *Valoración de la estrategia diseñada por los especialistas*

Con el método de criterio de valoración de especialistas, se consultó a especialistas en educación con grado de licenciado, Maestro, Doctor, se validó los aspectos internos y externos de la propuesta utilizando una ficha

de valoración contextualizada, con orientaciones para su aplicación, con diez criterios atendiendo a los indicadores: la modelación se fundamenta científicamente y destaca los propósitos educativos, curriculares y pedagógicos; la propuesta posee novedad y rigor científico, se relaciona con el diagnóstico y responde a la problemática; puede aplicarse

en otros contextos y el producto final responde al objetivo. Los especialistas consideran válida la propuesta.

## Discusión

Morales (2014) advierte que la pedagogía crítica de Freire está en construcción y requiere de los aportes de su aplicación práctica, que fundamenten su teoría social y fortalezca la tendencia pedagógica crítica de pensar, valorar, reflexionar y posicionarse.

Paul y Elder (2005), Facione (2007), Ennis (2011), Tobón (2013) y otros especialistas coinciden en que el pensamiento crítico es un proceso razonado y reflexivo destinado a resolver qué hacer o creer; es un proceso cognitivo complejo del pensar que reconoce la primacía de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento que intervienen en la formación de un conocimiento integrador y consciente. El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación (Facione, 2007).

La estrategia didáctica diseñada para resolver las deficiencias en el aprendizaje reproductivo, conocimientos y habilidades del pensamiento que les impiden analizar, interpretar, comprender los hechos y asumir posiciones, exige del razonamiento lógico y de lo afectivo-motivacional del estudiante en las tareas de aprendizaje para asimilar conocimientos y el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. Se demuestra al estudiante cómo trabajar en equipos el análisis

del contenido con rigor, libertad y flexibilidad, tanto para generar pensamiento crítico durante el proceso de creación dramática como para el momento en que se comparte con los destinatarios,

## Conclusiones

El análisis cualitativo del diagnóstico de campo evidenció que los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje no analizan la información, no saben proponer alternativas de solución y su pensamiento es reproductivo y no ejercitan la crítica.

Los docentes tienen la responsabilidad social de formarse y de formar en el pensamiento crítico a sus alumnos, especialmente si serán docentes, pero a la vez se debe promover la realización de talleres que capaciten a en los referentes teóricos y didácticos acerca del pensamiento crítico.

El maestro incorpora en su didáctica una metodología basada en el teatro social y político del siglo XX, a partir de Brecht, Enrique Buenaventura, el teatro colectivo de La Candelaria o Boal, entre otros, para modificar el entorno.

La enseñanza del pensamiento crítico por medio del teatro, puede atraer el interés situacional del educando, sin embargo, se debe evitar distractores de las ideas importantes (Wade, Schraw, Buxton y Hayes). Por ejemplo, una actividad muy hilarante y divertida podría destacar solo lo anecdótico y banal.

Se debe validar el impacto de la puesta en práctica de la estrategia didáctica de la enseñanza del pensamiento crítico mediante el

teatro foro, con la perspectiva de continuar la investigación.

## Referencias

- 1 Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- 2 Boal, A. (1974). Teatro del oprimido y otras poéticas políticas. Buenos Aires. Eds. La Flor.
- 3 Boal, A. (2001) Juegos para actores y no actores. Barcelona. Alba Editorial.
- 4 Bordas I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista Española de Pedagogía, 218, 25-48.
- 5 Brecht, B. (1970) Escritos sobre teatro. Tomo 3. Buenos Aires, Nueva Visión.
- 6 Brecht, B. (1977) *Diarios de trabajo. Vol. I*. Buenos Aires, Nueva visión.
- 7 Brecht, B. (1977) *Diarios de trabajo. Vol. II*. HECHT, W. (ed.). Buenos Aires, Nueva visión.
- 8 Brecht, B. (1973). *El compromiso en literatura y arte*. Barcelona: Península.
- 9 Castellanos, D. (2007). Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 11 Cisterna C., F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- 12 De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Revista Páginas de Educación*, 8(2), 69-87.
- 13 Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Recuperado de <http://faculty.education.illinois.edu/>
- 14 Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Obtenido de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf> (Visto 17 de mayo de 2021).
- 15 Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- 16 Freire, P. (1974) *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires. Siglo XXI,
- 17 Freire, P. 2002. *Pedagogía de la esperanza*. 5ª edición. México, Ed. Siglo XXI.
- 18 Freire, P. 2006. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, S.XXI
- 19 Grotowski, J. (1974) *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- 20 Grosz, G. (1968) *Arte y sociedad, Grosz, Piscator, Brecht*. Calden, Buenos Aires,
- 21 Menéndez Q, L. (comp.) (1977) *Hacia un nuevo teatro latinoamericano. Teoría y metodología del arte escénico*. El Salvador, UCA, Col. Lecturas Universitarias, Vol. 3
- 22 Meza, L. (2009) Elementos del pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 45-67.
- 23 Gil, R. L. [et al.] 2018 Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; México : CRESUR.
- 24 Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidad Investigativas en Educación*, 14(2), 4-23. doi:10.15517/aie.v14i2.14833
- 25 Paul, R. y Elder, L. (2005). La mini guía para el pensamiento crítico conceptos y herramienta. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> (visto 19 de mayo de 2021)
- 26 Rico, P. (2005). La zona de desarrollo próximo (ZDP). La Habana: Pueblo y Educación.
- 27 Stanislavski. K. (2009) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. España, Alba editorial.
- 28 Stanislavski. K. (1974) *La preparación del Actor*. Argentina, Editorial Psique.

- 29 Suárez G., J. R. [y otros] 2018 Pensamiento crítico y filosofía: un diálogo con nuevas tonadas. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte; Fundación Promigas.
- 30 Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Bogotá: Eco Ediciones.
- 31 Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

#### *Sobre el autor*

Licenciado en Psicología, Licenciado en Educación, MSc. en Docencia Superior, candidato a Doctor en Educación Superior, docente en el Centro Escolar INSA y subdirector, docente en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en Santa Ana. Preside la Asociación GATO para las Artes y la Cultura. Dramaturgo y poeta.

