

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



**TESIS DE DOCTORADO
ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
A TRAVÉS DEL TEATRO FORO**

**PRESENTADA POR
MAESTRO GARCÍA CORLETO, JORGE ISMAEL**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN CO ESPECILIDAD EM EDUCACION SUPERIOR**

**DOCENTE DIRECTOR
DR. JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS**

SEPTIEMBRE, 2025

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES



ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
RECTOR

DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN MATA
VICERRECTORA ACADÉMICA

M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LICDO. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA
SECRETARIO GENERAL

LICDA. ANA RUTH AVELAR VALLADARES
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. CARLOS AMILCAR SERRANO RIVERA
FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES DE LA FACULTAD



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO

DR. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
VICEDECANO

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO

M.Ed. MIGUEL ANGEL CRUZ
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DR. JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS
COORDINADOR DEL PROGRAMA DE
DOCTORADO

Dedicatoria

Nací en el seno de una familia trabajadora, que daba a sus hijos cuidados y amor, y les procuró un futuro mejor mediante la educación. Esta tesis es producto del esfuerzo constante que tracé desde la adolescencia de alcanzar tres grados académicos en áreas afines a mi vocación principal de ser aprendiz de siempre de escritor comprometido con el cambio social y pintor, y una de las vías para lograrlo ha sido el teatro, al que me aproximé declamando en la educación básica y ya en la adolescencia, con los conocimientos mínimos de Apuntes sobre teatro, un opúsculo de Manolo Montes quien se lo obsequió a mi padre Ismael Arturo García, quien era un ávido lector y deseaba ser escritor, y con el apoyo de mi madre Adelina Corleto de García, quienes no obstaculizaron mi vocación. Por ese tiempo asistía no solo a mis propios ensayos, sino también a los ajenos para observar diferentes maneras de trabajar la propuesta escénica. Ahora cuento con decenas de obras de teatro, algunas de las cuales he presentado, y he aplicado el autodidactismo a la labor social y educativa. Me inicié laboralmente como profesor de danza de proyección folclórica y pasé a la docencia idónea de asignaturas humanísticas. Tras estudiar licenciatura en psicología estudié licenciatura en educación para continuar como docente, siguieron estudios de maestría en Profesionalización de la docencia superior y culminó con el grado de Doctor en Educación Superior.

Dedico este doctorado a mis padres, que me trajeron a la vida, me brindaron cuidados, sustento, y amor. A mis hermanos: Carlos Corleto, Mario Arturo García, Gladis del Carmen García, Dina Margarita, Jaime Ernesto, Ana María, Raúl Enrique e Irma Leticia. Como mis padres lo hicieron, mis hermanos han apreciado mis logros. A la amada familia que formé con mi esposa América Dolores Herrera de García, a mi hija América Beatriz García Herrera y mis nietos Carlos Fernando Sandoval García y Sofía Beatriz Sandoval García, a mi hijo Ismael Alejandro García Herrera y a mis nietos Adrián Alejandro García, Gerardo Ismael García, Alexa Gissel García y Alejandro Steven García. A nuestra hija Diana Sofía, quien se asomó a la vida durante 40 días, y a nuestra hija de crianza María Alejandra Cabrera.

Agradecimientos

Esta tesis ha sido posible con el apoyo, la dedicación y la confianza de extraordinarias personas que apoyaron mi largo proceso:

Mi tutor de tesis, Dr. Juan Carlos Escobar Baños, Coordinador del Programa de Doctorado en Educación, colega, de gran trayectoria profesional, muy cargado de trabajo, por su interés en impulsar mi desarrollo profesional.

Al Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López quien asesoró mi tesis de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, ha sido Decano de la FMOcc y Vicerrector académico de la UES, ahora miembro de la Real Academia de la Lengua.

Al buen amigo y colega, Dr. José Guillermo García Acosta, actualmente vicedecano de la FMOcc de la UES, quien ha sido Director de la Escuela de Posgrado y coordinador ad-honorem del Doctorado en Educación.

Al doctor Rolando Balmore Pacheco Cardoza de reconocidas competencias teórico metodológicas y de quien hemos aprendido mucho como formador.

Al Doctor y poeta Juan Eliazar Rivera Portillo, quien apoyo nuestro quehacer teatral y ahora nos honra con su saber académico y visión poética.

Al Grupo de Actuación Teatral de Occidente (GATO), compañeros durante cinco décadas en el teatro, quienes actuaron y aportaron al análisis teórico.

A los estudiantes que con motivación y entrega analizaron, estudiaron, ensayaron y actuaron en la puesta en escena.

A los docentes del doctorado y a mis colegas universitarios y a quienes abonaron a la investigación voluntariamente o aun sin saberlo, como el público, quienes motivaron la gestación y desarrollo de la investigación.

Con todos ellos quedo profundamente agradecido

Resumen

Esta investigación propone y aplica una alternativa de enseñanza del pensamiento crítico a estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Básica, para Primero y Segundo Ciclos, aplicando pedagogía creativa, colectiva, lúdica y estética, mediante estrategias y técnicas del teatro foro, hasta donde las circunstancias, el contexto y las prácticas culturales salvadoreñas lo permiten, vinculan teoría-práctica en talleres de mejora cualitativa de las prácticas pedagógicas, apelan a la multisensorialidad, la imaginación, comunicarse y expresarse a través de recursos orales, escritos, motrices, gestuales, de expresión gráfica exponen el producto del trabajo colectivo de estudiantes que se vuelven creadores e intérpretes mediante el estudio de una temática social generalizada y que genera una multiplicidad de preguntas, abordajes y propuestas, la cual planteada como texto dramático, es escenificada con recursos simples, pero con credibilidad y expuesta ante un público llamado a analizar, cuestionar y proponer una respuesta dramatizada a esa realidad.

Este estudio se realiza como una investigación acción participativa dentro del paradigma cualitativo, de ahí que tras un análisis diagnóstico a partir de información sobre el estado actual del pensamiento crítico en los estudiantes que forman parte de la población objetivo, se identificaron fortalezas y debilidades para la formulación de la alternativa que se trabajó con la muestra focalizada.

Su novedad científica consiste en la aplicación de técnicas interdisciplinarias - como son las dramáticas- en la enseñanza del pensamiento crítico que responde a la necesidad de lograr mayor capacidad de análisis y reflexión ante un mundo en constante cambio y en crisis de valores, que reclama trabajar lo identitario hacia una ciudadanía comprometida.

La validación se desarrolló con los sujetos de la investigación (especialistas, estudiantes y docentes de la carrera).

Abstract

This research proposes and applies an alternative way of teaching critical thinking to students of a Bachelor's Degree in Educational Sciences, specializing in Basic Education, for First and Second Cycles, applying creative, collective, playful and aesthetic pedagogy, through strategies and techniques of forum theater, as far as circumstances, context and Salvadoran cultural practices allow, linking theory and practice in workshops for qualitative improvement of pedagogical practices, appealing to multisensoriality, imagination, communicating and expressing oneself through oral, written, motor, gestural and graphic expression resources, present the product of the collective work of students who become creators and interpreters through the study of a widespread social theme that generates a multiplicity of questions, approaches and proposals, which, posed as a dramatic text, is staged with simple resources, but with credibility and exposed to an audience called to analyze, question and propose a dramatized response to that reality.

This study is conducted as participatory action research within the qualitative paradigm. Following a diagnostic analysis based on information on the current state of critical thinking among the students who comprise the target population, strengths and weaknesses were identified to formulate the alternative, which was developed with the focused sample.

Its scientific innovation lies in the application of interdisciplinary techniques—such as dramatization—in teaching critical thinking, which responds to the need to achieve greater analytical and reflective capacity in the face of a constantly changing world experiencing a crisis of values, which demands working on identity toward an engaged citizenry.

Validation was carried out with the research subjects (specialists, students, and faculty members of the program).

Tabla de contenido

Introducción.....	xii
Capítulo I: Referentes históricos, teóricos y metodológicos del teatro foro y del pensamiento crítico	24
1.1 Referentes históricos del pensamiento crítico y el teatro foro	24
1.2 Significado del teatro y su influencia en el pensamiento crítico	32
1.3 El pensamiento crítico y el teatro foro	34
1.3.1 Perspectiva pedagógica de América Latina sobre el teatro foro.....	34
1.3.2 Contexto histórico de la dirección teatral	38
1.3.4 Pedagogía y pensamiento crítico.....	49
Conclusiones parciales del capítulo 1	70
Capítulo II. Estado actual del pensamiento crítico y propuesta de enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro.....	72
2.1 Diagnóstico sobre el pensamiento crítico a través del teatro foro	72
2.1.1 Análisis de la observación participante.....	74
2.1.2 Análisis de entrevistas abiertas	77
2.1.3 Análisis de categorías, según talleres de formación.....	80
2.2 Propuesta de enseñanza del pensamiento crítico (PC)	81
2.2.1 Presentación explicativa de la propuesta	82
2.2.2 Fundamentos teóricos de la propuesta.....	83
2.2.3 Fuentes del teatro foro.....	88
2.2.4 Desarrollo del pensamiento crítico a través del teatro foro.....	90
2.2.5 Propuesta metodológica para la enseñanza del PC a través del TF	95
Conclusiones parciales del capítulo II.....	98

Capítulo III. Resultados de la investigación acerca de la enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro	101
3.1 Metodología de la investigación cualitativa	101
3.1.1 Investigación-Acción.....	102
3.1.2 Técnicas de recolección y análisis de datos.....	103
3.1.3 Los informes en Investigación Cualitativa.....	108
3.1.5 Valoración de la aplicación de la metodología empleada.....	110
3.2 Análisis de resultados	111
3.3 Triangulación de la información	123
Conclusiones.....	141
Recomendaciones.....	143

Referencias

ANEXOS

ANEXO	A	Guía de entrevista a docentes y jefaturas
ANEXO	B	Guía de entrevista sobre pensamiento crítico en educación universitaria
ANEXO	C	Destrezas del pensamiento crítico
ANEXO	D	Guía de entrevista a los participantes en el teatro-foro
ANEXO	E	Entrevista a actores - día del teatro 2022
ANEXO	F	Guía de entrevista sobre el pensamiento crítico en la educación universitaria
ANEXO	G	Entrevista a estudiantes
ANEXO	H	Glosario de pensamiento crítico
ANEXO	I	Glosario de terminología teatral
ANEXO	J	Entrevista a expertos sobre la obra
ANEXO	K	Fotos del proceso y presentaciones de teatro

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Diferencias entre formas dramáticas y formas épicas del teatro	28
Tabla 2. Diferencias esenciales entre Aristóteles, Brecht y Boal.....	31
Tabla 3. Cuadro de Competencias para el Teatro del Oprimido	32
Tabla 4. Preguntas útiles al razonar los elementos del pensamiento.....	60
Tabla 5. Operacionalización de variables e indicadores	74
Tabla 6. Matriz de observación participante	75
Tabla 7. Datos de entrevista a expertos.....	78
Tabla 8. Componentes individuales o psicológicos del empoderamiento	85
Tabla 9. Tipos de juegos	98
Tabla 10. Ventajas y limitantes de técnicas que captan datos cualitativos	106
Tabla 11. Análisis de entrevista a estudiantes sobre el pensamiento crítico.....	111
Tabla 12. Destrezas del pensamiento crítico.....	115
Tabla 13. Triangulación de la información.....	124
Figura 1. Árbol del Teatro del Oprimido	30
Figura 2. Situación comunicativa en el teatro desde el texto, la puesta en escena y la representación.....	41
Figura 3. Metacognición: conocimiento, experiencia y regulación.....	53
Figura 4. Habilidades del pensamiento crítico y habilidades metacognitivas	54
Figura 5. Integración general de los cinco modelos de pensamiento crítico	55
Figura 6. Niveles de dominio y actividades del Pensamiento Crítico	58
Figura 7. Elementos del pensamiento	59
Figura 8. Teorías vinculadas al modelo cognitivo-emotivo de pensamiento crítico ...	66
Figura 9. Enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro.....	81
Figura 10. Etapas y acciones de la propuesta metodológica	93

Siglas utilizadas

ACDE: Análisis crítico del discurso.

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

UES: Universidad de El Salvador.

MINED: Ministerio de Educación.

MINEDUCYT: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

PC: Pensamiento crítico.

TF: Teatro foro.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo.

Introducción

La generalidad de la población salvadoreña vive en una economía de subsistencia, con escasas oportunidades de desarrollo, sin recursos suficientes para una trayectoria de educación formal que culmine en niveles superiores, lo que se evidencia en insuficiente reflexión crítica y acción social destinada a aportar al cambio social hacia una sociedad democrática e inclusiva. Los problemas de la enseñanza del pensamiento crítico inhiben de poder ayudar a conformar el razonamiento concreto de los individuos.

El desarrollo del pensamiento crítico constituye un desafío en la formación universitaria que requiere autonomía de los estudiantes para pensar críticamente, valorar contenidos y fuentes de información, delinear soluciones, confrontar problemas y adherir conocimientos (Delmastro y Balada, 2012). Sin embargo, este desarrollo debería darse desde la educación inicial hasta la educación media, con estrategias metodológicas adecuadas y considerando los contextos respectivos. Esto vuelve necesario formar a los futuros docentes en el pensamiento crítico.

Arango (2003) advierte que las estrategias de pensamiento crítico promueven la elaboración colaborativa de conocimientos a través del enjuiciamiento de la información de figura detallada. Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declara que en el siglo XXI se deben desarrollar las habilidades del pensamiento crítico (PC), el pensamiento creativo y la colaboración.

La Declaración Mundial de la educación superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998), manifiesta que las instituciones de educación superior tienen que formar a los estudiantes para que se transformen en personas con un sentido crítico (Art.9, b) señalado por Fedorov (2004); además expresa que la petición social para transformar los diseños educativos es relevante y exigen a las entornos científicos del planeta ser cada vez más proactivos en el desarrollo del pensamiento para abonar al logro del progreso humano (Fedorov, 2008).

Los estudiantes no se interesan por la reflexión y su aplicación, suelen tener creencias erróneas sobre la capacidad de pensar; desconocen cómo aprender a pensar, que pensar es acción y meditación y no afrontan los problemas cotidianos pensando críticamente, escasea la reflexión correcta, tampoco se tiene eficacia en la resolución de los problemas escolares, académicos y de la vida diaria (Saiz y Rivas, 2012). Los estudiantes no consideraban necesario, ni valoraban sistemáticamente el pensamiento crítico (Valencia et al., 2019), descuidan el análisis, inferencias, explicaciones, interpretación, evaluación y autorregulación.

Los docentes se ven obligados a orientar más la información sistemática y motivadora para el desarrollo del pensamiento crítico, lo que los reta a profundizar, a prepararse, actualizarse y a aplicar la habilidad indicada. Los estudiantes muestran dificultades en el manejo de estrategias metodológicas para el desarrollo del PC y el docente debe guiarlo, por lo que es importante que conozca el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, a fin de orientarlos en el desarrollo de habilidades previas como el análisis, la reflexión, valoración, la lectura, el diálogo, el trabajo colaborativo y dirigirlo hacia la metacognición durante las sesiones de aprendizaje para expresarse con libertad y defender sus derechos.

Tal problemática lleva a formular las siguientes interrogantes: ¿de qué manera la sistematización de información en artículos específicos se constituye en un elemento de apoyo para dirigir el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en los diferentes niveles educativos?, ¿qué avances se producen en el mundo sobre el desarrollo del pensamiento crítico y sus estrategias metodológicas?, ¿qué estrategias se conocen y aplican para el desarrollo del PC de los estudiantes?

Las variables de estudio corresponden al pensamiento crítico y las estrategias metodológicas, las que se deben aplicar con los estudiantes de los diversos niveles educativos teniendo en cuenta las características de los mismos y del contexto correspondiente, la aplicación de estrategias como el diálogo, la reflexión y la crítica conducen a la toma de conciencia de las condiciones sociales humanas para emanciparse de ellas de ser negativas.

Valencia et al. (2019) expresan que el desarrollo del pensamiento crítico es una de las principales habilidades en los rasgos de los egresados, pues permite analizar, reflexionar, evaluar contenidos y confrontar situaciones que favorezcan el quehacer personal y profesional con independencia del contexto; esto implica que hay que trabajar con los estudiantes la habilidad del pensamiento crítico con el conocimiento y aplicación de estrategias adecuadas al nivel educativo.

Los estudiantes universitarios deben trabajar su pensamiento crítico, para gestionar el conocimiento, valorar la información y actuar de manera responsable, proactiva y analítica frente a situaciones del entorno. Se trabaja el pensamiento crítico desde la niñez para que el estudiante desarrolle competencias básicas y complejas con autonomía y autenticidad. El pensamiento crítico implica tomar decisiones, aplicar diversas estrategias en el proceso del conocimiento y el manejo de emociones en situaciones diversas y complejas, con actitud empática, comunicativa que promueva la democracia y la unidad. Tal pensamiento permite que el ser humano asuma un rol protagonista, reflexione sobre sus acciones y tome decisiones para su bienestar y el bienestar de las personas que lo rodean.

Los estudiantes que ingresan a la universidad, en su mayoría, tienen un nivel bajo de comprensión lectora; las mujeres desarrollan esta competencia con mayor énfasis, la cual se asocia al pensamiento crítico, pues desarrollan más la capacidad de observación, las experiencias diarias las analiza pensando críticamente, buscando argumentos, con la finalidad de reconocer y mitigar los artificios a los que nos sometemos en la cotidianidad.

Es posible que la niñez desde educación inicial tenga una base marcada del progreso del pensamiento crítico y el logro de las necesidades cognitivas con una metodología motivadora y preferencial para potenciar y cultivar en el ser humano la capacidad de pensar (Cacioppo y Petty, 1982), es necesario que las instituciones educativas enfoquen el proceso educativo en el desarrollo del pensamiento crítico, en contexto, con ampliación de estrategias que potencien pensar y argumentar en situaciones cotidianas.

El pensamiento crítico como indica Facione, según cita Fedorov (2008), es un pensamiento de calidad un tanto opuesto al pensamiento ilógico irracional que se basa en las habilidades de análisis, inferencias, explicación, interpretación, evaluación y autorregulación. A quien no piense críticamente le es imposible realizar elecciones racionales, se ven limitados y optan por lo que les parezca, irresponsables, siendo un peligro para sí mismo y para los demás (Facione, 2007).

Según Bloom (1971), citado por Bezanilla y otros (2018), existen seis categorías que pertenecen al pensamiento crítico que van en forma gradual desde el conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, con ellas se llega al aprendizaje que es un proceso del pensamiento crítico para profundizar el conocimiento y aplicarlo en diferentes ámbitos tanto formales como no formales del sistema educativo, de tal forma que los estudiantes ganen experiencia, reflexión, opinen y actúen conscientes y autónomos.

Urge una sociedad crítica y reflexiva como señalan Paul y Elder (2003) para lograr la participación plena y responsable de la población en eventos de interés social en distintos escenarios, exigen de ciudadanos con posiciones, decisiones y acciones sólidas que contribuyan al desarrollo de la sociedad, en ese sentido la educación es muy importante, por lo que se tiene que preparar a estudiantes para que sean capaces de defender y justificar sus valores intelectuales y personales, ofrecer y criticar argumentos, apreciar la opinión de los demás, que gocen de una vida productiva, responsable y armoniosa.

Desarrollar el pensamiento crítico implica aprender a cuestionarse, asumir la incertidumbre que movilice la capacidad reflexiva. Es necesario extender y profundizar el conocimiento del pensamiento crítico, como expresa Facione (1990) para identificarlo y ejercitarlo en distintos escenarios, a partir del conocimiento de los rasgos o características del mismo, tales como: (a) examinar ideas, implica identificar el rol de las expresiones en una argumentación, (b) identificar argumentos, significa detectar razones que apoyan o contradicen el punto de vista, (c) analizar argumentos, lo cual exige identificar y diferenciar: conclusiones, premisas,

presupuestos, estructura del argumento, y (d) evaluar argumentos, valorando la credibilidad de los enunciados.

Es necesario desarrollar competencias de pensamiento crítico, para responder con autonomía reflexiva, con argumentos sólidos en todo contexto, esto implica: a) formular problemas y preguntas con claridad y precisión, b) buscar y evaluar información relevante, c) elaborar ideas para interpretar información de manera efectiva, d) obtener conclusiones sólidas, e) reflexionar con apertura de mente, f) analizar y evaluar supuestos y consecuencias prácticas, g) plantear soluciones a problemas complejos, h) comunicar ideas con efectividad (Paul y Elder, 2020).

Entender cómo pensar críticamente requiere del desarrollo de diferentes capacidades, habilidades, como manifiestan Paul y Elder (2020), con el entendimiento profundo de lo que implica el pensamiento crítico, en tal sentido el conocimiento de los elementos del mismo afina al pensador crítico, para tal fin se plantean estos elementos: puntos de vista (marco de referencia, perspectiva, orientación), propósito del pensamiento (meta objetivo), pregunta en cuestión (problema, asunto), información (datos, hechos, experiencias), interpretación e inferencia (conclusiones, soluciones), conceptos (teorías, definiciones, axiomas, principios, modelos), supuestos (presuposiciones), implicaciones y consecuencias.

El pensamiento crítico se enseña mediante estrategias metodológicas que propicien aprendizajes activos, protagonismo del estudiante, que construya sus aprendizajes en pautas, actividades o escenarios auténticos, diseñados por el docente, para aprendizajes activos mediante acciones concretas de mejora, en actividades contextualizadas. Las estrategias metodológicas orientadas a lograr aprendizajes autónomos, críticos, deben mover en el estudiante, responsabilidad por aprender, habilidades de búsqueda, selección, análisis de información, intercambio de experiencias; que construya su aprendizaje con y desde otros, comprometido a reflexionar sobre su hacer, con actitudes colaborativas y autoevaluación.

Se requiere creatividad para diseñar situaciones, experiencias en las que el estudiante participe activamente, considerando los principios del aprendizaje activo:

implicarse en el proceso, empoderarse, responsabilizarse, sentirse desafiado a aprender, a ir más allá, movilizar habilidades superiores del pensamiento, pensar, interacción, colaborar, estar aprendiendo, aprender haciendo, ser capaz de resolver. Tanto el docente como el estudiante deben asumir la construcción de su propio aprendizaje, identificar y utilizar formas de acceder y sostener al aprendizaje, conocer y utilizar estrategias idóneas de enseñanza, que ayuden, rutas trazadas por el docente para retar o provocar al estudiante a aprender de manera significativa y estrategias de aprendizaje -pasos o habilidades- que el estudiante emplea con flexibilidad para aprender.

El estudiante aplica estrategias de aprendizaje diversas, tales como: (a) estrategias cognitivas, que posibilitan aprender, codificar, comprender y recordar información; (b) estrategias metacognitivas, permiten reconocer y regular procesos mentales, (c) estrategias de manejo de recursos, que ofrecen condiciones materiales y psicológicas para el aprendizaje en los ámbitos: motivación, actitudes y afecto.

La educación que incentiva la aplicación del pensamiento crítico coadyuva al logro de la realización intelectual y a la transformación del entorno. La formación del Licenciado en Ciencias de Educación, requiere que además de la sistematización curricular y de las experiencias pedagógico-didácticas, concurren diversas iniciativas formativas que aporten a la formación integral.

La enseñanza del pensamiento crítico como eje transversal de la formación del profesional de la educación es un presupuesto teórico-metodológico de la formación en los centros de educación superior, en especial la paulatina formación de la cultura crítico reflexiva, desde una percepción objetiva reflexivo-crítica de la realidad, la lectura que fundamenta la concepción científica del mundo con un elevado compromiso social que ennoblece a las personas, que lleva a discutir sobre la resolución de la problemática social y a la acción transformadora.

En cuanto a la enseñanza del pensamiento crítico destacan las investigaciones de Paulo Freire (2005, 2010), Teun Van Dijk (2016) y Daniel Cassany (2010). En El Salvador el DrC. Mauricio Aguilar Ciciliano (2020) en su libro

Pensamiento Crítico en la escuela salvadoreña, indaga sobre las características del proceso histórico de conformación del modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura; las concepciones de literatura que posee dicho modelo y qué factores personales y pedagógicos intervienen en el alumnado para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la literatura.

Esta investigación analiza cómo la universidad puede aportar a la construcción del pensamiento crítico del estudiantado y los medios ya utilizados o utilizables desde los enfoques teóricos y las metodologías y los procesos prácticos. En cuanto al teatro como estrategia didáctica en esta investigación se aplican los aportes teóricos de Bertolt Brecht y Augusto Boal, entre otros, que pueden aportar a la formación en el pensamiento crítico.

La enseñanza del pensamiento crítico en la Universidad de El Salvador requiere fortalecer esta área del quehacer educacional. Las investigaciones al respecto y la experiencia docente permiten identificar las carencias de pensamiento crítico en la Universidad de El Salvador, las que se resumen a continuación:

- El PC no está conscientemente consolidado en algunos estudiantes de licenciatura en educación de la Universidad de El Salvador.
- Escaso interés en la lectura académica por parte de los estudiantes que no hacen valoraciones crítico-reflexivas sobre lo que leen.
- Dominio teórico limitado de los principios, conceptos, categorías, leyes, regularidades, mecanismos y procedimientos por parte de los estudiantes.

En consecuencia, se observa que:

- El currículo se refiere al PC, pero no se sistematiza, ni se aprecia el nivel de integración orgánica entre lo curricular y lo extracurricular.
- Los profesionales de la docencia en formación requieren de bases que les permitan la comprensión teórico-práctica del PC mínima, en un

sujeto que deberá interactuar con sus semejantes, bien en rol de educador o de educando, o en ambos roles. Los futuros docentes requerirán del PC para comprender el contexto, analizar, interpretar, inferir, explicar, evaluar, autorregularse y formar a su vez en el PC.

Freire realizó campañas de alfabetización exitosas en Brasil y África, a partir de la realidad, del conocimiento previo del aprendiz ante problemas significativos; utiliza el diálogo entre iguales como método central; el objeto de su estudio es el lenguaje; reconoce los antecedentes históricos de la desigualdad y anima al aprendiz a actuar para superarla. Las técnicas de Augusto Boal y su poética del oprimido son utilizables ante la opresión, en búsqueda de soluciones y transformación social.

Ante la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios se propone el siguiente **problema científico**: ¿se desarrolla el pensamiento crítico con el teatro-foro como medio de enseñanza?

La investigación tiene como **objeto de estudio**: el teatro-foro como estrategia educativa para desarrollar el pensamiento crítico.

Para solucionar el problema científico se propone como **objetivo**: indagar si el teatro- foro aplicado a la enseñanza aporta al desarrollo del pensamiento crítico. En esta investigación se halla respuesta a las **preguntas científicas** siguientes:

1. ¿Cómo debe realizarse el diagnóstico del estado actual del pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador?
2. ¿Qué componentes debe tener una propuesta de teatro-foro como estrategia educativa que permita promover el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador?

3. ¿En qué condiciones debe aplicarse el teatro-foro como estrategia educativa para promover el pensamiento crítico en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador?

Para lograr el cumplimiento del objetivo y en correspondencia con las preguntas anteriores se plantearon las **tareas científicas** siguientes:

1. Diagnóstico del pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador a partir de pruebas orales y escritas.
2. Diseño de una propuesta de teatro-foro para la enseñanza del pensamiento crítico a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.
3. Aplicación del teatro-foro a la enseñanza del pensamiento crítico a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador aplicando metodología teatral.

Este estudio con enfoque cualitativo es Investigación-acción participativa, se observaron expresiones de los participantes y se solicitó la auto-observación personal, crítico-reflexiva, de los procesos de objetivación en el teatro-foro, a través del reconocimiento, la confirmación, la reafirmación y la asunción de compromisos afectivos y cognitivos en acciones sociales transformadoras de carácter, político, filosófico, antropológico, sociológico, psicológico, ético y estético.

Para dar respuesta a las tareas vinculadas a las preguntas científicas, se emplean los siguientes métodos científicos.

Métodos teóricos:

- **Analítico-sintético:** para la profundización en el objeto, en particular los contenidos, y los referentes que facilitan la adecuación de la enseñanza del pensamiento crítico en la formación del profesional de la educación.
- **Inducción - deducción:** efectuar razonamientos generales y particulares sobre el objeto de investigación y el campo de acción, en relación con la teoría, elaboración de la metodología, llegar a generalizaciones, a conclusiones parciales y generales, interpretar los resultados y descubrir las regularidades del comportamiento observado.
- **Sistémico-estructural:** para determinar la estructura de la concepción didáctica, sus componentes y establecer las relaciones entre ellos.
- **Histórico - lógico:** para el análisis tendencial del proceso de enseñanza del pensamiento crítico en el proceso de formación de estudiantes de educación.
- **Hermenéutico:** para establecer la estrategia de interpretación que afiance y redescubra el carácter objetivo de la información, hacia la construcción de datos teóricos.
- **Enfoque holístico-dialéctico:** para conformar la metodología vinculada a la concepción pedagógica, determinando teóricamente de las prácticas del pensamiento crítico, sus dimensiones y relaciones significativas.

Métodos empíricos: Se utilizaron para la recopilación de datos acerca del comportamiento del objeto, del campo y las tareas aplicadas, tales como:

- **Observación participante:** de las actividades de los estudiantes de licenciatura en educación, para corroborar la existencia del problema y la caracterización del campo. Las guías de observación enfocan las expresiones orales y comportamentales de los estudiantes que participaron en el teatro foro y en la discusión sobre la problemática social. Los actores se auto-observaron críticamente, en los procesos de objetivación en el TF.

- **Grupo de discusión:** permitió conocer respecto de los saberes previos de los participantes, sus opiniones, sus dudas, sus interrogantes, de qué manera se aproximaban a la comprensión teórico metodológica de la praxis teatral, personal y colectiva, con enfoque social comprometido, aplicando su metacognición y desarrollando su pensamiento crítico.
- **Entrevistas abiertas:** a directivos, profesores y estudiantes: con el objetivo de recoger sus valoraciones acerca del proceso de formación de los estudiantes en pensamiento crítico como parte del diagnóstico para caracterizar el estado de la muestra seleccionada. Para ello se diseñó los instrumentos del caso.
- **Análisis categorial:** permitió conocer y valorar el estado del objeto de investigación y procesar la información. Talleres de formación en pensamiento crítico y en teatro: viabilizaron la metodología.
- **Triangulación metodológica:** para contrastar los resultados de la observación, el grupo de discusión y las entrevistas sobre la factibilidad del estudio.

Como Muestra, la investigación es de corte intencional heterogénea para recoger información de dos autoridades universitarias, 5 docentes, y 52 estudiantes.

En su **Actualidad del tema:** ahora se requiere aportar al desarrollo de la teoría del pensamiento crítico y a su enseñanza en estudiantes de educación.

La **novedad científica:** es una forma novedosa de la enseñanza del pensamiento crítico a estudiantes universitarios mediante el teatro foro.

Contribución a la teoría científica: la investigación aporta a los fundamentos teórico-metodológicos del pensamiento crítico desde un enfoque interdisciplinario.

La significación práctica: la ampliación metodológica como una vía, sobre bases científicas actualizadas, para la enseñanza del pensamiento crítico al profesional de la educación en formación a través del teatro, en correspondencia con las nuevas realidades contextuales. Inspirado en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, el Teatro del Oprimido que Augusto Boal creó en Brasil - el teatro foro es una

de sus modalidades-, parte de un guion que escenifican los actores, expone un conflicto, un problema que afecta a una comunidad, y los espectadores pueden proponer otro desenlace y transformarse en espectadores. En este sentido, el teatro foro permite expresar opiniones a un público que se vuelve actor y ciudadano crítico con capacidad transformadora.

Esta tesis presenta una estrategia educativa para el desarrollo del pensamiento crítico en el nivel universitario aplicando el teatro-foro, se plantea el problema de investigación, el objetivo, los antecedentes investigativos, históricos, teóricos, el marco conceptual, y aspectos epistemológicos interdisciplinarios y metodológicos cualitativos. La tesis está estructurada en introducción, tres capítulos, conclusiones parciales y generales, recomendaciones, bibliografía y anexos.

El **capítulo 1** refiere a los antecedentes y tendencias históricas de la formación del pensamiento crítico, se teoriza sobre éste y el teatro foro y se plantea la necesidad de usar técnicas del teatro foro como una vía para su enseñanza.

El **capítulo 2** presenta el aporte clave de la investigación concretado en un diagnóstico en relación con el pensamiento crítico de estudiantes de Ciencias de la Educación y el diseño estructural funcional de la propuesta de sistematización de la técnica basada en el teatro foro para la enseñanza del pensamiento crítico aplicando técnicas del Teatro Foro una modalidad del teatro del oprimido, llevada a la práctica por el investigador.

El **capítulo 3** se refiere a la metodología de la investigación que permitió el examen de los datos recolectados con una visión holística de las diversas fuentes de análisis según los diversos actores que se ven involucrados en el estudio y la triangulación del mismo, en función de confirmar si la estrategia de enseñanza utilizada para la formación del pensamiento crítico del estudiante de licenciatura en educación mediante la técnica del teatro foro ha significado resultados favorables.

Capítulo I: Referentes históricos, teóricos y metodológicos del teatro foro y del pensamiento crítico

En este capítulo se abordan los antecedentes históricos y teóricos del teatro foro y del pensamiento crítico, las categorías fundamentales del pensamiento crítico, y de qué manera se puede enseñar este tipo de pensamiento mediante el teatro foro.

1.1 Referentes históricos del pensamiento crítico y el teatro foro

El teatro del proletariado fue fundado por Erwin Piscator y Herman Schüller, en marzo de 1919. En 1924, Piscator ilustra con medios artísticos el programa del Partido Comunista en el Teatro Proletario de Berlín (1919-1921). En el año 1925 la principal resolución de dicho partido de 1925, postuló que la agitación partidaria debía ser sencilla y comprensible. El teatro político inicia como teatro del proletariado, teatro de agitación al servicio del movimiento revolucionario obrero.

A Piscator se le atribuye la creación del Teatro político, del teatro épico y del teatro documental, donde el público y el teatro estaban al servicio de la cultura revolucionaria. Piscator modificaba las obras de literatura universal, suprimía o reforzaba pasajes o añadía prólogos y epílogos para fortalecer la lucha de clases y enfocar las necesidades históricas y políticas. Buscó lo épico, documental. (Piscator, 1976)

Piscator retoma a vanguardistas como Meyerhold (1992), de quien tomó la flexibilidad de la forma, para ampliar y profundizar la acción dramática, utilizó escenario giratorio y decorado en vidrio, andamios, planos escénicos con plataformas, iluminación irrealista, intercalaba proyecciones y videos. El teatro del proletariado creaba entre dirección, actores, técnicos y espectadores, un interés común y una voluntad colectiva de trabajo que pudiese tomar actores del público, así los actores dejaban de ser diletantes, pues el teatro del proletariado debía priorizar la propagación e intensificación del ideal comunista, lo cual no era cuestión de un oficio. También omitió el vestuario. No se aceptaba ni gustaba del arte burgués. El autor dramático debía renunciar a sus imágenes y originalidades y utilizar formas triviales y

claras para todos. Rechazaba el arte y la estética burgueses, repetían consignas políticas, añadían o quitaban texto de las obras, sustituían a los actores profesionales por espectadores. Piscator adaptaba novelas, desarrollaba fondos históricos con película dramática, didáctica y comentario o coro. Consideraba que el teatro era político ya que expresa un estándar social y diferencias de clase.

El dramaturgo y director alemán, Bertolt Brecht (1898 – 1956), en muchas de sus obras dramáticas un hecho histórico se vuelve analogía de su contemporaneidad, trabaja teatro político, enlaza el teatro moderno y posmoderno, sus teorías influyen en el Siglo XX. Durante su adolescencia, ocurre la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y asesinan amigos suyos. En su juventud es dramaturgo y director en Munich y Berlín y estrena en el “Deutsches Theater”. Colaboró y dirigió revistas socialistas y comunistas. En 1933, ante el ascenso inminente de Hitler al poder, se exilia en Alemania, sus libros fueron quemados frente a la Ópera de Berlín. Durante la guerra, Brecht vivió en Dinamarca, Suecia, Finlandia y Estados Unidos (allí lo persiguió el macartismo). Rechazó al nazismo y a los movimientos fascistas.

Brecht atestiguó los efectos de la propaganda nazi en sus coterráneos y la manipulación ideológica emocional. La Poética de la Opresión de Aristóteles, así llama Boal al teatro aristotélico, busca que espectadores pasivos se identifiquen con los personajes y hagan catarsis. Con su poética de la concienciación, Brecht orientaba al espectador a la crítica, analítica, objetiva, científica y distanciada. Brecht crea el “efecto de distanciamiento” o “de extrañamiento”, para evitar que el teatro ilusione al espectador, que romantice las relaciones sociales elitistas del capitalismo. El personaje es un actor dentro de un contexto social que somete. El héroe es el “proletario” que acciona para construir un mundo humanizado. Brecht hablaba de su “teatro épico” (narrativo) que después pasó a “teatro dialéctico”. Respecto a Piscator expresó: “Fue el hombre de teatro más grande que haya existido nunca”.

En *Escritos sobre Teatro*, Brecht (1983) explica el “efecto de distanciamiento”, que busca romper con la ilusión escénica:

- *Que los espectadores no olviden que estamos en el teatro.* La sala queda iluminada durante la función, los cambios escenográficos ocurren en luz plena y la tramoya es visible. Desaparece la cuarta pared, los personajes le hablan al público. Lo artificial está en primer plano.
- *El papel no se encarna, se enuncia.* Para impedir la identificación con el personaje, se anota las primeras impresiones sobre él y sus actos en los márgenes del texto y, durante los ensayos, se lee en voz alta, en medio de sus réplicas, las indicaciones escénicas para no dejarse subyugar.
- *La acción no se imita, se relata.* En las funciones los actores hablan de su personaje en tercera persona, no reviven los sentimientos, los describen. Narran lo sucedido sin encarnarlo, no lo representan como si sucediera «aquí y ahora». A esta forma de teatro Brecht la llama «Teatro épico».
- *Desdramatizar la acción para pensarla.* Se detiene constantemente.
- *El teatro debe dejar de ser mágico para ser crítico.* Rompe con la ilusión, inserta proyecciones sobre pantallas, luz plena y rupturas musicales. Evita las sorpresas, durante la acción y en el desenlace: le anticipan al público qué sucederá. Versifica pasajes con distintos metros (yambos clásicos, versos schillerianos o goetheianos, versos libres) para subrayar la oposición de los personajes y forzar la atención.
- *Elipsis en el relato.* Recupera la estructura de cuadros autónomos del expresionismo, que obliga al espectador a llenarlo de sentido.
- *El "Gestus".* Textual, corporal o escénico que revele las relaciones sociales de poder, la clase social tras el individuo, lo crítico tras el objeto ingenuo, el comentario tras la afirmación.

El distanciamiento provoca en el público una actitud crítica racional para que saque sus propias conclusiones y que actúe de acuerdo con ellas sin dejarse cautivar por sus emociones. El distanciamiento afecta a todos los aspectos de la

puesta en escena brechtiana, no se limita sólo a la relación actor-personaje, es un recurso aplicado en muchos casos simultáneamente, a la iluminación, a la música, al diseño de escenario, al vestuario o al mismo recitar de los actores épicos, que alternan comentarios e impresiones personales sobre sus personajes ante el público.

El distanciamiento estético implica un escenario con pocos elementos. La escasez de escenario en *La Madre* se mantiene en toda la obra. Cuando la madre va a visitar al hijo encarcelado, se observa un escenario decorado con dos verjas que separan a los dos personajes. Brecht introduce elementos técnicos. Así, la plataforma giratoria sobre la cual camina Madre Coraje con su carromato, para dar sensación de inmensidad, así como el empleo de grandes letras negras que cuelgan sobre el escenario al principio de cada escena indicando el año y el nombre del país en que sucede la escena. El escenario narra con muy pocos elementos.

El espectador es consciente de ver teatro en un escenario: la tramoya, las cuerdas que sostienen los decorados, plataformas giratorias, focos, gramófonos o músicos en escena, Durante la actuación incluyen piezas de decoración. En varias de sus obras, entre ellas *Vida de Galileo* introduce mobiliario en escena durante la actuación, en *El señor Puntilla y su criado Matti*, los actores llevan al escenario botellas, escaleras y un patio de madera durante la actuación. Al distanciar el escenario se cambia de escena mediante telas pintadas, como en *El que dijo sí el que dijo no*. Utiliza letreros de ubicación o cada personaje lleva un objeto de su oficio. Al fondo se proyectan frases o textos cortos que permanecen en la escena, alternándolas con cambio de luces, contradicen al argumento y provocan distanciamiento. Una gama de azules afectan a las escenas en *Vida de Galileo*.

Brecht interrumpe la acción con música para narrar o distanciar estéticamente, utilizó el song como canción, como poema cantado o elemento narrativo. Utiliza música alegre durante una escena triste o viceversa- o interrumpe la acción, la música extraña la obra teatral ante el espectador, evita atmósferas identificadoras y la identificación del actor con la música. Los actores subían instrumentos musicales durante *La Ópera de tres centavos*. En *Madre Coraje y sus hijos*, ubicó músicos en un palco. Incluye coros o grupos en escena, con significado narrativo y social, y

conecta teatro épico con teatro griego. Los coros cantan o narran la acción, incluye canciones lúdicas, como en Mahagonny. La música interrumpe personajes. Lo informativo y/o pedagógico del texto de los songs o lo contradictorio de la melodía es disruptivo. Grupos sociales simbolizan conciencia de clase. Brecht (1983) incorpora efectos de distanciamiento del teatro antiguo, el medieval o el chino, como máscaras pintadas, humanas y de animales, que representan los caracteres de cada personaje. En El círculo de tiza caucasiano los ricos usan máscaras.

Para diferenciar la forma dramática de la poética idealista y la forma épica de la poética marxista, Brecht estableció un comparativo, como lo muestra la Tabla 1, tomando en consideración sus características principales y comunes.

Tabla 1.

Diferencias entre formas dramáticas y formas épicas del teatro

Forma dramática – (poética idealista)	Forma épica (poética marxista)
1. El pensamiento determina el ser (personaje-sujeto)	1. El ser social determina el pensamiento. (personaje-objeto)
2. El hombre es algo dado, fijo, inalterable, inmanente, considerado como conocido.	2. El hombre es alterable, objeto de estudio, está en proceso.
3. El conflicto de voluntades libres mueve la acción dramática, la estructura de la obra es un esquema de voluntades en conflicto.	3. Contradicciones de fuerzas sociales, económicas o políticas, mueven la acción dramática; la obra se basa en una estructura de esas contradicciones-
4. Crea la empatía, que consiste en un compromiso emocional del espectador, que le resta la posibilidad de actuar.	4. “Historiza” la acción dramática, transformando al espectador en observador, despertando su conciencia crítica y capacidad de actuación.
5. Al final, la catarsis purifica al espectador.	5. A través del conocimiento, impulsa al espectador a la acción.
6. Emoción.	6. Razón.
7. Al final, el conflicto se resuelve creándose un nuevo esquema de voluntades.	7. El conflicto no se resuelve, y emerge con mayor claridad la contradicción fundamental.
8. La harmatia hace que el personaje no se adapte a la sociedad y es la causa de la acción dramática.	8. Las fallas que el personaje pueda tener personalmente, no son nunca la causa directa y fundamental de la acción dramática.
9. La anagnórisis justifica a la sociedad.	9. El conocimiento adquirido revela las fallas de la sociedad.
10. Es acción presente.	10. Es narración.
11. Vivencia	11. Visión del mundo.
12. Despierta sentimientos.	12. Exige decisiones.

Fuente. Brecht (1983)

El teatro de Brecht es didáctico, denuncia las fallas y sus determinantes. El público es distanciado para que analice críticamente.

La Candelaria es un grupo de teatro experimental colombiano fundado en 1966 por Santiago García y otros artistas e intelectuales –entre ellos Rafael Murillo Selva-, su método de creación colectiva aporta al teatro latinoamericano. El grupo explora el folclore, la cultura y problemáticas sociales de Colombia, ha fomentado la reflexión teórica sobre el arte escénico, comprometido con obras que abordan problemáticas sociales y políticas de Colombia, su teatro es actual y popular. La investigación teatral y experimentación sistemáticas le permite desarrollar su propio lenguaje y repertorio. Es uno de los grupos históricos más importantes de Colombia y ha recibido reconocimientos internacionales. Ha modernizado el drama nacional. Contribuyó a la creación de la Corporación Colombiana del Teatro. Es un espacio de creación, investigación y resistencia, celebra el teatro comprometido y la libertad artística. Mantiene su sede en Bogotá y un repertorio que incluye obras como Camilo, Soma Mnemosine: El Cuerpo de la Memoria y El Quijote, entre otros.

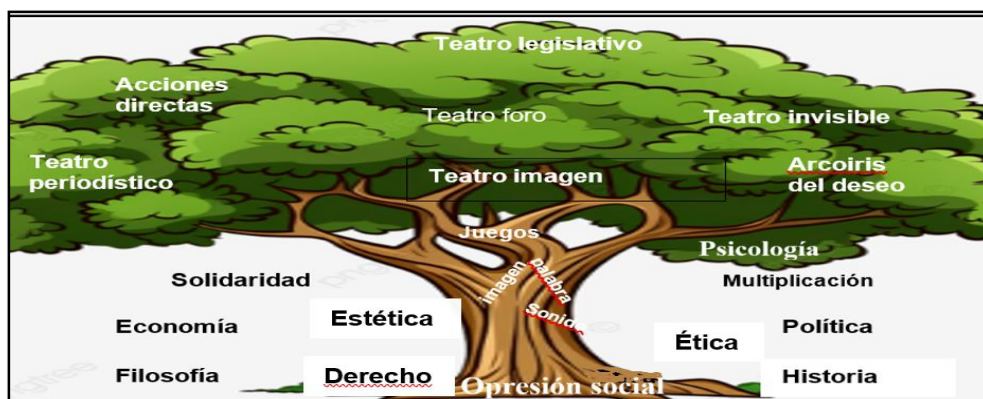
El dramaturgo, director de teatro y actor Rafael Murillo Selva (n. 19 de agosto de 1934), en 1966 se integró al grupo de teatro La Candelaria; en 1980 con su obra "Loubavagu," o El otro lado lejano o El otro lado del puente, aportó al estudio de la cultura Garífuna al dramatizar su historia y cultura, integrando tejidos, coros, cantos, danzas y música, para mostrar la historia de explotación, la herencia y el desarrollo del pueblo garífuna, y llevarlos a una mayor conciencia étnica y nacional. Murillo Selva vivió entre la comunidad garífuna, aprendió de su cultura y los hizo actores épicos, plasma la realidad y los sentimientos del pueblo en la obra; la comunidad valoró su propia identidad y su aporte al desarrollo nacional. Mostró la cultura garífuna y la inscribió en la geopolítica mundial, esto promovió el aprecio por su identidad y legado cultural a Honduras.

El Teatro del Oprimido (TO) del director teatral brasileño Augusto Boal (1932-2009), se configuró como un movimiento en la década de 1960, dirigía el Teatro de Arena de São Paulo, y representaban opresiones en lugares pobres de Brasil, sindicatos, comunidades e iglesias de São Paulo, efectuó ejercicios de *agitprop* de la técnica del Teatro periodístico –basado en noticias de periódicos o de otras fuentes, técnica que desarrolló en 1968, para desmitificar la “objetividad” del periodismo en la

dictadura militar. Paulo Freire con su *Pedagogía del Oprimido* (1974) influye en Boal. Ambos vivieron experiencias culturales, sociales y políticas similares, compartieron amistad e ideales (Santos, 2017). En el exilio, de 1971 a 1986, Boal perfeccionó la metodología del TO basado en vivencias con teatro de calle, folclore, fiestas, música, y otros, en Perú y en Argentina, y en Europa y África (De Oliveira, 2016). En 1979, fundó en París el Centro de Teatro del Oprimido (CTO). También actuó en EE.UU.

De nuevo en Brasil, Boal creó el CTO en Río de Janeiro y formó “comodines”. El TO se caracterizó como una pedagogía crítica artística de la pasividad social, según el modelo de la *Pedagogía del oprimido* de Freire. Trabajó ejercicios, juegos y técnicas teatrales. Con la Poética de la Liberación, el espectador piensa y actúa por sí mismo, retoma protagonismo en el teatro y en la sociedad. En 1973, Boal trabaja en un proyecto de alfabetización teatral freiriano, en Perú, y aplicó la 'dramaturgia simultánea'. Las obras planteaban una crisis y pedía al público una solución actoral. En una ocasión una espectadora no logró que la actriz interpretara su idea, actuó su propuesta y el foro pasó al escenario. Con el Teatro Legislativo Boal propone nuevas normas, en Argentina descubrió el Teatro Invisible, en espacios públicos sin identificar a los actores; en Perú: Teatro Imagen y Teatro Foro, en Francia: Arco Iris del Deseo -la técnica del “Policía en la Cabeza”, la represión interiorizada. En Rio de Janeiro, 1986, fundó el Centro de Teatro del Oprimido.

Figura 1.
Árbol del Teatro del Oprimido



Fuente. Elaboración propia, a partir del árbol de la estética del oprimido de Boal (2006)

La Figura 1 muestra opresión social en la raíz y alrededor del árbol están las condiciones sociales, históricas, políticas y económicas agobiantes, estudiadas por las ciencias sociales y humanas, que posibilitan la sistematización y la comprensión de sus condiciones para rebasar el análisis crítico de la opresión y plantear propuestas de solución a sus problemas, también la estética y valores sociales como la solidaridad. En el tronco del árbol están los juegos, la imagen, la palabra y el sonido, vinculados con la sensorialidad y la comunicación, el ejercicio corporal y el gestus -actitud que refleja el estatus social, la flexibilidad y la expresividad, la libertad de ser, de decir y de hacer. El juego teatral permite la imaginación, lo estético, relaja, enfoca lo admirable, lo agradable, que eleva a las personas que intentan liberarse. El follaje son los enfoques del teatro del oprimido, forman imágenes corporales colectivas para identificar situaciones y hechos, comunicar noticias, acciones directas, actuar en espacios públicos sin revelar que hacen teatro, representar casos para que el público propusiera normativas municipales, ensayar con el público sus propuestas de cambio e identificar y aliviar problemáticas psicológicas.

La tabla 2 refiere al tratamiento de lo escénico en la dramática aristotélica, por la propuesta épica didáctica de Brecht y por la propuesta de acción inclusiva de Boal.

Tabla 2.
Diferencias esenciales entre Aristóteles, Brecht y Boal

Aristóteles	Brecht	Boal
Encarna suceso	Narra suceso	Escenario se confunde con la realidad, a veces se inserta en ella
Consume la actividad	Despierta la actividad	Realiza la actividad
Le procura experiencia	Le procura conocimiento	Le procura experiencia
El espectador atestigua la acción	El espectador critica la acción	El espectador se vuelve actor
La persona se presenta como algo conocido	La persona es objeto de análisis	La persona inmersa en la narrativa se vuelve objeto de análisis
Lo que la persona debe hacer	Lo que puede hacer	Lo que la persona hace
Comunicación unidireccional	Comunicación unidireccional	Comunicación bidireccional

Fuente. Elaboración propia en cuanto a comparación de autores Brecht (2004) y Baraúna (2009).

La Tabla 2 muestra la experiencia dramática tradicional, emotiva, unidireccional, sugestiva o moralizante, a la dramática brechtiana objetiva,

distanciada para la toma de conciencia, a la propuesta del teatro popular, que mete al espectador en la narrativa escénica para cambiar la realidad.

Tabla 3.

Cuadro de Competencias para el Teatro del Oprimido

Competencias	Teatro del Oprimido
Capacidad crítica y autocrítica	Las personas y los grupos reflexionan sobre su experiencia para la transformación social.
Compromiso social	Trabaja valores de compromiso social.
Apertura hacia el aprendizaje	Potencia el pensamiento crítico y autocrítico de sujetos con una apertura trascendente hacia el aprendizaje
Identificar y emitir juicios fundamentados sobre problemas socioeducativos	Identifica problemas sociales, reflexión crítica sobre las causas.
Diagnosticar situaciones complejas que justifiquen acciones socioeducativas.	Interviene activando ante la exclusión; las acciones socioeducativas se apoyan en la.
Conocer las condiciones contextuales de intervención.	Conocer otros modelos de intervención mediante el diálogo intercultural ayuda a plantear acciones realistas.
Conocer las características de los entornos de intervención.	Facilita y acerca a los entornos y contextos sociales.
Evaluar programas y estrategias de intervención en los diversos ámbitos	La evaluación crítica y reflexiva es uno de los aspectos más importantes de este tipo de procesos.

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de Boal (1972).

En la tradición teatral analizada por Aristóteles, se encarna un suceso, la experiencia implica al espectador en la acción, se conoce a la persona y lo que debe hacer en una comunicación del actor al público. En Brecht se narra un suceso que conciencia, la obra confronta al espectador, se analiza la persona y lo que puede hacer, del actor al espectador. Con Boal el escenario se confunde con la realidad y hasta se inserta en ella, el espectador se vuelve espectador.

1.2 Significado del teatro y su influencia en el pensamiento crítico

La educación y el teatro popular se vinculan a la teoría y la práctica del pensamiento crítico. La educación implica relaciones dialécticas y dinámicas con la realidad histórica y cultural y como “práctica de libertad” no perpetúa una cultura

dada (Freire, 1973), es un encuentro y diálogo en contexto, que aborda aspectos políticos, culturales, sociales y económicos injustos, inequitativos y excluyentes. Brecht entendía que el teatro debe trabajar la concienciación dialéctica del creador y del espectador. Freire (2009) plantea que se educa asumiendo visiones críticas y transformadoras de la educación y de los protagonistas. El teatro popular utiliza la práctica escénica, la expresión, la imaginación con intenciones transformadoras.

Santos (2017) afirma que “reconocer la existencia de la opresión y posicionarse críticamente frente a ella es esencial para el desarrollo de la praxis del Teatro del Oprimido” (p. 95), que pretende romper la barrera entre actores y espectadores, permite la crítica de los problemas sociales y sus causas a partir de la reflexión colectiva de quienes los sufren. En *Teatro Legislativo*, Boal (1988) sostiene que Shakespeare veía al teatro como un espejo de la realidad, y propone que los espectadores ingresen al espejo, llama a la participación comunitaria, la concienciación social y la reflexión individual y colectiva, a espacios de diálogo crítico-reflexivo, solidarios, entre iguales; facilita canalizar, reflexionar e interpretar opresiones en sentimientos, actitudes, etc., denuncia las injusticias.

Boal inició la sistematización del Método de Teatro del Oprimido con el Teatro Periodístico en respuesta a la información falsa, por lo que los actores evocan hechos o artículos periodísticos, construían escenas con noticias entrecruzadas para hacer reflexión crítica; las improvisaban y contextualizaban históricamente; leídas con ritmos y reforzadas con jingles, frases de avisos famosos y propagandas comerciales, acciones para subrayar o criticar partes de las noticias; y abstracciones mediante los sentidos: sonidos, imágenes, colores.

El Teatro Foro presenta el conflicto entre personajes oprimidos y opresores, relaciones de poder que afectan tanto a los actores como al público. Los actores se preparan con técnicas y ejercicios, se trabaja la dramaturgia y la puesta en escena del tema elegido, se identifica a los protagonistas y sus diferentes historias y experiencias, ya presentada la obra se realiza un debate. Los espectadores sensibilizados expresan sus valoraciones y proponen alternativas de solución actuando para cambiar el desenlace y hacer la transformación social.

Algunos seguidores y colaboradores destacados del legado de Augusto Boal y el Teatro del Oprimido incluyen a Teatralízate, un esfuerzo chileno que trabaja la metodología del Teatro del Oprimido y el español Tomás Motos, quien desde la academia, es reconocido por su labor en la difusión del Teatro del Oprimido, incluyendo la formación en másteres de Teatro Aplicado que profundizan en sus teorías y prácticas. Julian Boal ha continuado el legado de su padre Augusto Boal. Distintos movimientos, programas y grupos continúan aplicando y expandiendo los métodos de Boal en diversas partes del mundo.

1.3 El pensamiento crítico y el teatro foro

La palabra *pensamiento* alude a pensar, *crítico* viene del griego *kritiké* y éste de *kritikós*: juzgar cosas, censurar acciones o la conducta, opiniones sobre un asunto. El filósofo Max Black, en 1946, utilizó la expresión “Critical Thinking” en el título de un texto de lógica. (Vendrell-Morancho, 2025.) En los años 70, en Canadá, USA e Inglaterra, surgió un movimiento contrario a los cursos tradicionales de lógica formal y propusieron enseñar el “critical thinking” o “clear thinking”, vinculado a la pragmática del lenguaje y que se autoexamina para ser claro y acertado. El pensamiento crítico permite hacer valoraciones críticas con rigor, detecta coherencias, contradicciones y ambigüedades (Lipman, 1991). El pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento reflexivo se interrelacionan.

1.3.1 Perspectiva pedagógica de América Latina sobre el teatro foro

Poner en escena una obra dramática requiere de directores, actores, guionistas, músicos, escenógrafos, luminotécnicos y otros. El teatro da vida a las creaciones del dramaturgo, los actores ponen su voz y su cuerpo al servicio de las palabras y de las acciones de los personajes, traduce y representa lo escrito en el medio físico y el ambiente en el que los personajes actúan en realidades perceptibles de forma, luz y color. El teatro comunica, dinamiza la narración, intermedia entre la obra literaria dramática y el público.

El director de escena traslada el texto literario al escenario teatral, diseña un plan de producción teatral y lo efectúa. Se considera que siempre ha existido un director de escena, un anónimo conductor de un todo, organizador de sueños, de pensamientos, de un equipo de trabajo; observa, imagina, y crea en el escenario. Algunos actores manifiestan su inferioridad frente al dominio teórico del director y un sentimiento de que manipula sin valorar el intelecto del actor. Incluso en el método de la creación colectiva se exige precisión, limpieza, silencio, disciplina, dedicación y amor por su trabajo, pero solo el actor y el público son imprescindibles. Stanislavski plantea que los recursos del teatro como espectáculo son para los actores, para que ajusten sus facultades creadoras más fácilmente a los requisitos de su arte.

Históricamente el rol social y artístico del actor así como las distintas técnicas de su oficio han variado y en el siglo XX se volvieron objeto de reflexión e incluso objeto "lúdico": se ha definido al actor y a su actuación (la división stanislavskiana entre actores creadores, imitadores o farsantes), se ha intentado diseccionar sus cualidades interpretativas y su manera de mostrarse al público (Brecht, 1983), se le ha sumergido en el espectáculo (ahogado por la escenografía en Antoine, como autómatas inútiles y perniciosos por los futuristas o como supermarionetas dirigidos por Gordon Craig), se le ha asignado el lugar central en la creación teatral para la búsqueda e investigación de una realidad concreta (el sistema Stanislavski y el concepto de "muscultura afectiva" de Artaud), se le responsabiliza estéticamente y políticamente, como actor y ciudadano (el actor épico de Piscator o de Brecht), se plantea su condición ascética y ritual (Grotowsky o Barba).

La condición teórica del actor lleva a distintas concepciones espectaculares, la formación del actor de Stanislavski y Meyerhold dan lugar a dos concepciones distintas de espectáculo, así también con los planteamientos del «teatro antropológico»). En terminología semiótica, si las técnicas de construcción del personaje requieren unos instrumentos basados en la conformación de un significante interpretativo, el significado de ese personaje debe construirlo el actor desde la perspectiva de la comprensión del texto a pronunciar en escena.

Las escuelas de formación actoral consideran que un actor debe conocer: teoría y metodología de análisis del texto dramático, estructuras y personajes; lenguajes escénicos; dramaturgia, historia de los aportes al teatro, definición y límites del hecho teatral; movimientos estéticos, autores y periodos históricos de la literatura dramática; historia de la puesta en escena -las estéticas de dirección del espectáculo y revisión histórica de los principales aportes a la formación actoral; técnica teatral para tareas no interpretativas del espectáculo; introducción y desarrollo de: la construcción del personaje, la técnica vocal, la técnica corporal, y talleres críticos.

Konstantin Sergeevich Alekseyev (Moscú 1863 - 1938), Stanislavski, fue actor, director escénico y pedagogo teatral ruso, con su investigación meticulosa formuló su sistema para la formación del actor, cuando en los teatros rusos proliferaban los clichés, lo estereotipado, la actuación sin conocer lo parlamentos, artificial, incluso histriónica, emociones fingidas, con una preparación actoral deficitaria. Stanislavski observó cómo procedían los actores que entraban en el personaje de forma natural y orientó hacia una actuación más limpia, real y natural, trabajó desde un principio con personajes, elementos y objetos vistos como reales. Buscaba el naturalismo escénico, sin habla afectada, con realismo sentimental y emocional, control del cuerpo y las acciones físicas. Controla aspectos intangibles de la actuación en el escenario, como las emociones y la inspiración artística.

Para que el actor profundice en el personaje, Stanislavski propone la memoria emocional de una vivencia personal similar a la del personaje, evocando una situación en la que sintió una emoción análoga a la del personaje, incluye modificar la apariencia y conducta para caracterizar, además de maquillaje, vestuario, caminar, actuar como el personaje -los actos físicos externos llevan a liberar la emoción. El sistema Stanislavski o método de acción física, es complejo y ha evolucionado desde inicios del siglo XX. Algunos de sus principios son:

1. Concentración en el personaje. Se actúa como el personaje en situación.
2. Sentido de verdad con una actuación orgánica, natural y armoniosa.

3. Uso y manejo de las circunstancias dadas en el texto, apegado a la verdad y aplicando medios orgánicos, fiel al libreto, y una actuación natural creíble.
4. El método físico. Para eliminar la tensión física y emocional de los actores.
5. Esferas de atención. El actor debe, descubrir las sensaciones de su personaje, para modular su estado anímico y su forma de actuar.
6. Comunicación y contacto. Interacción natural, con otros personajes a partir del libreto, durante los ensayos y las representaciones.
7. Roles segmentados en unidades y objetivos. Se trabaja unidades sensibles por separado para actuar en pos de los objetivos del personaje.
8. Creatividad en actuación y pensamiento. Se manifiesta en un estado mental creativo y en la forma de actuar.
9. Trabajar con el texto del libreto. El actor memoriza e interioriza sus líneas y descubre el sentido social, político y artístico plasmado en el texto.

Grotowski (2009) propone dejar que el cuerpo revele y que el actor cree su lenguaje psicoanalítico con su training personal. El hombre está conformado de cuerpo holístico: físico-corporal, cognitivo, emocional y espiritual trascendente. El actor llega a una “santidad” moral, consciente de la disciplina, autosacrificio y moldeo que libera, da armonía y paz. Se estimula esta autorrevelación al ahondar en el inconsciente y canalizar impulsos e incitar el proceso creativo (Grotowski, 2009).

Con el *training*, se crean personajes, espacios, figuras abstractas y sensaciones complejas, se amplía la expresividad, hacia ser “actor total”. Los actores crean vida en el escenario en el “aquí y ahora”. El teatro adoptó el término training oralmente. Grotowski y después Barba, lo utilizaron en sus textos, y en 1985 imponen training sobre entrenamiento (Müller, 2007). Para Grotowski el training es la preparación del crecimiento del actor, más personal que profesional, y la conquista de una inteligencia física gracias al control y seguridad corporal, no limitado a ejercicios

físicos, y que el cuerpo del actor cobre vida en el escenario. En la conexión cuerpo-mente coinciden diversos caminos hacia el *cuerpo holístico*. (Grotowski, 2009).

Para Dario Fo (1998), el trabajo actoral desarrolla la capacidad de resolución, improvisación y ejercicio en escena. Se exploran en grupo técnicas, ejercicios y experiencias, en los inicios de la preparación se detecta individualmente qué técnicas son más útiles en función de reconocer sus aptitudes, actitudes, capacidades, resistencias, miedos y limitantes a trabajar para dar esencia a toda creación actoral.

Grotowski (2009) expresa: “[...] el teatro puede existir sin maquillaje, sin vestuarios especiales, sin escenografía, sin un espacio separado para la representación (escenario), sin iluminación, sin efectos de sonido, etc. [Sin embargo,] No puede existir sin la relación actor-espectador en la que se establece la comunión perceptual, directa y ‘viva” (p. 13). El actor se transforma, sus gestos y su voz crean signos y símbolos, se comunica con el espectador que percibe sensaciones, emociones y pensamientos. Grotowski (2009) destaca la riqueza del teatro pobre.

Los ejercicios para la mejora de la voz, su emisión y articulación, permiten musicalizar solo con ésta y sonidos corporales, se minimiza los recursos tecnológicos para la producción y la ambientación de la puesta en escena. Según Müller (2007) el *training* maximiza el desarrollo de capacidades del actor que persevera en la reflexión y exploración de sí, acrecienta su trabajo y revela su expresividad.

1.3.2 Contexto histórico de la dirección teatral

Desde que se da la primera manifestación de representación teatral a través del rito, un guía orienta la puesta en escena. En la antigüedad los sacerdotes egipcios organizan los ritos a representar, como la pasión de Osiris o la pasión de Abidos, con el tiempo son considerados directores, puesto que establecían el elenco y la utilería de la representación. En el teatro griego la dirección del montaje lo asumían en ocasiones: el Corega (pagaba a los coros), el tragediógrafo (el primer actor protagonista) o el Didaskalidos (indicaba los movimientos y textos del coro). Escribe Arrojo (2014) que desde que Esquilo supervisara la representación de sus

tragedias en los Festivales de Atenas en el siglo V a. C, alguien ha tenido la responsabilidad global de coordinar cada obra que ha sido llevada al escenario. En el medioevo era el jefe de los misterios religiosos o quienes hacían trucos escénicos espectaculares como: incendios, degollaciones, apariciones, muertes y otros.

En el renacimiento, el arquitecto escenógrafo o autor, organizaba la producción. En 1600 Shakespeare, en 1650 Moliere y Racine, escribían el texto a dramatizar, le daban vida y forma a la representación y hacían crítica. En el siglo XVIII grandes actores como Garrick (1750) Konradeknof (1800) y el Duque George II de Meiningen (1890) conducen el quehacer teatral, y estructuran la pieza, el director evalúa el contexto para la puesta en escena. Quieren ser instruidos, formados y crean un método de dirección, velan por lo técnico, los efectos especiales, la precisión histórica, el vestuario, la musicalidad y la interpretación actoral.

El director teatral aparece en la primera mitad del siglo XIX, para dar instrucción y guía a los actores. En 1900, en Rusia, Stanislavski y Antoine son dos grandes teóricos de la escena teatral y posicionan el rol del director, junto a Meiningen, empiezan la Escuela Naturalista, que da realismo a los decorados, a lo técnico y a cómo los actores representan al personaje, con verdad orgánica como en la vida, intenta recrear la naturaleza en el escenario. El director busca lo escenificable, la vida y las pasiones, emocionar y cautivar al público. Su plan de dirección parte del texto dramático y su tratamiento, puntualiza el guión, suprime líneas o modifica para lograr efectos teatrales, no se expresa a sí mismo, excepto si es el autor. Domina la técnica actoral para conducir la creación, percibe los errores del actor con el sentimiento de la verdad. (Knébel Osipovna, 1991). El actor y el director deben conocer el carácter de su personaje, para hacerlo creíble.

Pavis (1984) expresa que el director:

Durante los años sesenta y sesenta será acusado por sus propios "colegas"; por el actor que se siente aprisionado por directivas directrices demasiado tiránicas; por el escenógrafo que quisiera atrapar a todo el equipo artístico y al público en su máquina-juguete, por el "colectivo" que rechaza cualquier

diferencia dentro del grupo que asume el espectáculo y propone una "creación colectiva. (p. 135)

El director es sensible al trabajo artístico colectivo que involucra a los actores, los técnicos y al público, el tiempo, el espacio y la vivencia en la situación. Nemirovich-Danchenko (1952) decía que el director es un ser de tres rostros. 1. El director-intérprete, que muestra cómo interpretar un papel, como director-actor o director-profesor; 2. El director-espejo, que refleja las cualidades individuales del actor; 3. El director-organizador del espectáculo. El público sólo ve al director en la mise en scène, en las ideas del escenógrafo, en la música, en la iluminación. El director-interprete o el director-espejo no se ven, se confunden en el actor.

El director conoce literatura dramática y dramaturgia, tendencias y épocas, modelos, temas, estilos de composición, conceptos artísticos e interpretativos: cine, danza, música, artes plásticas, canto, acrobacia, pantomima, decorado, utilería, vestuario, iluminación, sonido, trazo escénico y coreografía; motivos y argumento para descubrir el subtexto, su expresión escénica, diseña y visualiza las escenas. Algunos directores son a la vez eruditos, críticos, técnicos, escritores, psicólogos y artistas; algunos privilegian los colores, las masas, las sombras, las composiciones y los movimientos. Otros captan al público por el sonido, la sonoridad del diálogo y la música. Los directores psicólogos analizan las circunstancias previas, los caracteres, la caracterización e interpretación de los actores, dan confianza y cuidan la ética.

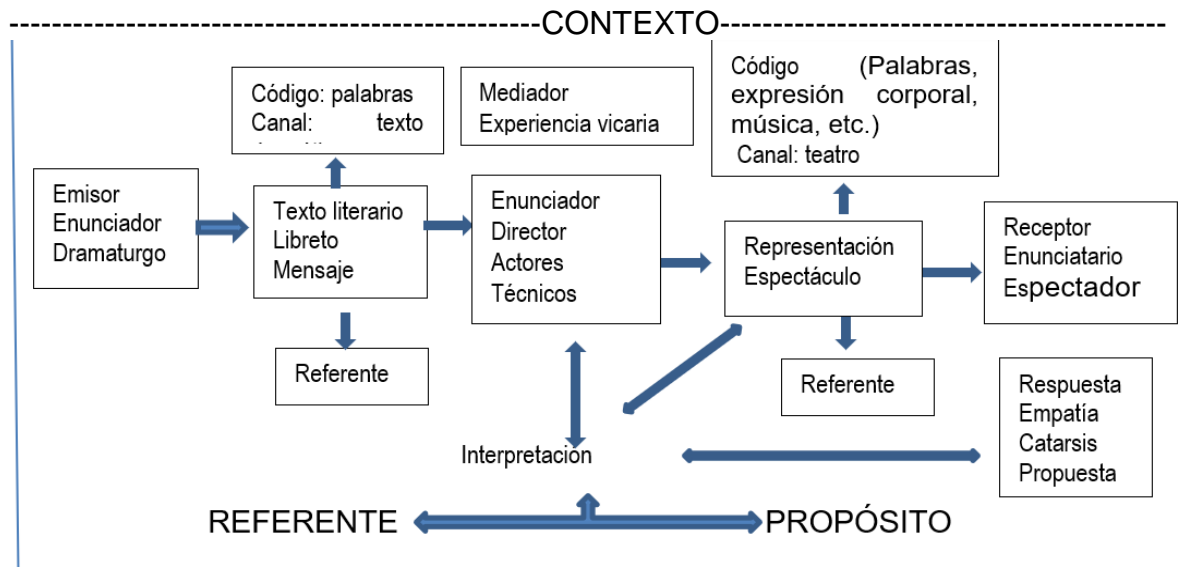
Directores de escena como Brook, con su imagen del hombre que camina por un espacio vacío mientras otro le mira (1969), o Grotowski, que elimina los elementos prescindibles en el escenario (1974), precisan lo teatral como expresión, comunicación y recepción, como dijera Meyerhold (1992). El hecho teatral se basa en una doble articulación mediante la cual un grupo humano replica un mundo dramático en un escenario y ante un público. Los directores guían, ordenan y unifican el montaje, traducen los códigos del texto dramático al lenguaje teatral, y a la puesta en escena con una visión paralela del texto, que sintetiza los significados para las interpretaciones del actor y los trabajos artísticos de los diseñadores y los técnicos.

Muchos signos intervienen en la sintaxis de la comunicación teatral. Toma la palabra del idioma; los sonidos y el ritmo de la música; el color y la forma de la pintura; el gesto y el movimiento del lenguaje corporal, y los combina. Kowzan (1968) identifica códigos a los que reduce los sistemas de signos en el texto teatral: texto pronunciado (palabra, tono); expresión corporal (mímica, gesto, movimiento); apariencia del actor (maquillaje, vestuario, peinado); apariencia del espacio escénico (accesorios, decorado, iluminación) efectos sonoros no articulados (música, sonido).

En la escena, la doble enunciación o articulación se transforma en una doble emisión, en la que participa un personaje (primera emisión) y un actor (segunda emisión), un actor replica la conducta de un personaje ante la combinación de esos modos de expresión: el dramático (primera emisión), y el teatral (segunda emisión). La acción dramática es en función de unas circunstancias dadas, asumiendo el rol, o roles, elaborando una dramaturgia de la situación, un curso de acción que sigue, o no, el receptor. Basada en el guion escénico se desarrolla una conducta “dramática”, como muestra la Figura 2, en una situación extracotidiana o ficticia:

Figura 2.

Situación comunicativa en el teatro desde el texto, la puesta en escena y la representación.



Nota. Esquema referencial de la expresión teatral, en tres momentos y dimensiones. Elaboración propia a partir de fuentes y de la experiencia teatral.

El teatro crea universos ficticios utilizando diversos recursos, entre ellos signos para construcción de la realidad escénica o mundo dramático. La educación teatral se basa en dos grandes áreas o modos de expresión: a) la expresión dramática, en dimensión social vinculada con lo cotidiano, b) la expresión teatral, nacida de la convención y con una dimensión más artística cultural. La educación teatral, con la excepción de la formación técnica y/o tecnológica (escenografía, iluminación, escenotecnia, vestuario, caracterización), se basa en esos dos modos de expresión, que son formas de praxis sociocultural, como una “inteligencia dramática”, en la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples a partir de la capacidad de activar en la vida diaria desde diversos roles y variadas conductas.

El teatro y la educación se vinculan en tres sentidos: Educación por el teatro. Orienta a la construcción de saberes y formas de hacer propios de la disciplina que las utiliza, destacan el juego dramático, improvisación, dramatización, creación colectiva, juegos de rol, lecturas dramatizadas o escenificaciones, uso de esas técnicas y procedimientos en el desarrollo de objetivos y competencias transversales (Zabala, 2007). Educación en el teatro: mediante técnicas teatrales o dramáticas, se logran objetivos de la educación general; se asienta en la expresión dramática y la teatral en la educación obligatoria (Vieites, 2015). Educación para el teatro para formar profesionales del campo en un centro de enseñanza media, en un centro de formación profesional, o en una escuela superior o facultad universitaria.

Laferrière (1997) ha acuñado el término de artista pedagogo -un actor o actriz con formación pedagógica o un docente con formación artística teatral-, pues para enseñar teatro en el ámbito educativo se requiere formación artística y pedagógica. La pedagogía teatral, como metodología activa en el aula, enfatiza el rol social y crítico del teatro, como un recurso de integración y aprendizaje, que motiva la enseñanza, facilita la expresividad y provee experiencia creativa a la educación integral. Como expresión dramática utiliza las técnicas teatrales para el aprendizaje empírico, menos estresante y activo. Trabaja las afectaciones físicas o psíquicas, ayudando a las personas a revalorarse, a concienciar las propias dificultades, para sanear los vínculos entre las limitantes y su medio. Como Taller de Teatro Extra-

programático posibilita la participación creativa, aporta al desarrollo y a la realización individual, enriquece los códigos de comunicación y permite interacción entre los estudiantes y la comunidad, mediante el montaje y la presentación teatral.

El juego dramático lleva a desarrollar actitudes, procedimientos y conceptos interdisciplinarios para la toma de conciencia de la realidad social y cultural. En la enseñanza-aprendizaje el teatro, como texto o como espectáculo, permite contemplar, estudiar o analizar, mientras que dramatización permite la expresividad del sujeto. En la educación la dramatización es el proceso que conduce al teatro. Dramatización, con mayúscula, es la asignatura, y con minúscula dar forma teatral a un cuento, un poema o una canción. (Motos, 2003) El arte dramático ensaya para obtener resultados estéticos, produciendo un espectáculo, no debe limitarse a "hacer y ver teatro", o solo historia y literatura dramáticas y técnicas actorales. El teatro según Peter Brook (2001) es el espacio de las tres r: representación (espectáculo), recepción (espectador), repetición (ensayos). Conlleva roles (actor, director, escenógrafo, crítico, etc.) y necesita espectadores que entiendan la función comunicativa de cada uno de los signos teatrales.

El teatro sirve a la investigación-aprendizaje, vincula competencias sociales, culturales y artísticas, fomenta el pensamiento crítico, los procesos cognitivos elevados, y las inteligencias múltiples. Estimula las emociones, la imaginación y el pensamiento creativo, compartiendo ideas mediante la expresión dramática, y la creación protagónica en el juego teatral. Aporta alfabetización, implica ver/leer teatro, expresarse mediante teatro y hablar sobre teatro, adquirir competencias para ser espectadores críticos conscientes, que disfrutan, valoran y comprenden el teatro. Interrelaciona las artes como lenguaje total. Involucra experiencias simultáneas en diversos planos, permitiendo un aprendizaje profundo y significativo mediante actividades kinésicas, auditivas, visuales, y lingüísticas. El estudiante se mete en el relato e interactúa con conceptos, personajes o ideas y comprende los textos.

De acuerdo con Motos y Navarro (2003) los objetivos de la pedagogía teatral se concretan en: 1. Considerar al individuo completo: cuerpo, mente y emociones. 2. Sensibilizar y percibir el entorno. 3. Concentrar la atención cognitiva. 4. Elaborar

mensajes accesibles al receptor y sensibilizar la escucha activa y la mirada consciente. 5. Integrar flexibilidad y disciplina en el arte y la educación. 6. Desarrollar pensamiento práctico y autónomo, no discursivo, junto a sentimiento, acciones prácticas y solución de problemas. 7. Entrenar para el control de las emociones, explorar sentimientos, estados de ánimo y aportar a la inteligencia intrapersonal. 8. Sensibilizar para la interacción social. 9. Comprender la conducta humana y las relaciones interpersonales. El motivo básico del drama es el conflicto. 10. Oralidad. Expresar situaciones, sentimientos y emociones con palabras articuladas.

Se utiliza las formas y estrategias dramáticas para educar, ayudar al estudiante a comprenderse mejor a sí mismo y al mundo en el que vive. Los propósitos de las artes dramáticas, en la educación, son: comprender, valorar y contextualizar las artes escénicas, desarrollar el gusto por las expresiones artísticas: estimular la interiorización, percibir, expresar y comunicar, desarrollar la creatividad y la expresión personal, conocer y utilizar el lenguaje dramático para representar pensamientos, vivencias y sentimientos, reconocer, respetar y preservar el patrimonio artístico y cultural colectivo, adquirir técnicas de expresión teatral - dramatización, improvisación, teatro con objetos, etc. (Motos, 2003)

Entre las competencias de dramatización de los participantes en una representación o en un taller de dramatización se encuentran:

- Improvisación: combinar palabra, gesto y movimiento para caracterizar el personaje; aplicar la memoria emocional en la voz, expresión corporal y desplazamientos: elegir las formas y los medios teatrales apropiados para representar ideas, experiencias, sentimientos, pensamientos y creencias.
- Expresión oral: utilizar la voz para interpretar personajes y crear efectos; utilizar técnicas de voz específicas y de efectos vocales adecuados para una interpretación concreta circunstanciada, proyectar la voz correctamente en el espacio; articulación y dicción claras para caracterizar un personaje o situación; sonorizar poemas y situaciones; lectura expresiva e interpretativa.

- Uso de los elementos y estructuras del lenguaje dramático: planificar y dramatizar con exposición, nudo y desenlaces variados; sintetizar y comunicar claramente el objetivo o tema de una situación o escena; utilizar elementos técnicos y escenográficos para efecto dramático: teatralizar poemas, relatos, canciones, imágenes, noticias, etc. Asumir roles teatrales (autor, actor, escenógrafo). Mejorar técnica y estéticamente la representación.
- Composición dramática individual y colectiva: adaptar un texto u obra dramática corta, analizar y determinar sus elementos estructurales; elección razonada de una situación dramática y las dificultades a resolver; elaborar colectivamente textos dramáticos; participación constructiva, propositiva y proactiva; contextualizar, analizar y valorar las propias habilidades, equilibrando competencias técnicas, culturales y comportamentales; analizar, valorar críticamente textos teatrales, espectáculos y otras expresiones escénicas.

El teatro integra lenguajes (corporal, verbal, plástico, rítmico musical), desde una óptica interdisciplinar o transdisciplinar. La dramatización y las estrategias didácticas teatrales por su carácter transversal e interdisciplinario son un instrumento didáctico para aprender a aprender con autonomía e iniciativa personal y desarrollar competencias comunicativas para la participación y la colaboración. Vieites (2019) analiza experiencias teatrales mediante la relación teatro-memoria y propone intervención social desde una perspectiva crítica. Los estudiantes aprenden pensamiento crítico mientras aprenden teatro, se hacen más conscientes de las posibilidades comunicativas y de reflexión, en su contexto.

En Latinoamérica se reconoce la relación educación y teatro popular, éste último brinda espacios de reflexión y discusión colectiva, cuestiona, concientiza y moviliza, analiza las estructuras de poder social (Barbosa y Ferreira, 2015), discriminación, privación de derechos y violencia (Motos-Teruel y Navarro-Amorós, 2012) y posibilita acciones de cambio. El teatro popular autocritica las prácticas de opresión en el ámbito educativo, aproxima los contenidos curriculares al aprendizaje significativo y útil para la vida (Caballero, 2019). El teatro como recurso didáctico posibilita una experiencia educativa práctica y atractiva, motiva a aprender a

aprender, a construir el conocimiento en colaboración lúdica (Navarro, 2007); los estudiantes desarrollan habilidades y actitudes para teatralizar y apreciar lo estético; en la universidad innova y motiva el aprendizaje, como metodología didáctica activa, lúdica y creativa (García, 2004). El teatro se enseña y aprende en la praxis colaborativa, con imaginación creativa, se descubre, se valora pensamientos e ideas, se reflexiona críticamente, se resuelve conflictos.

De acuerdo a Freire (2011) el analfabetismo deviene de un proceso histórico que detenta, las prácticas positivistas de aprendizaje de la literacidad, limitadas al rigor científico, el dominio técnico y la eficacia, desligan la lectura de la realidad sociopolítica, la literacidad compromete al oprimido a mejorar su forma de vida con una educación que conciencie las causas de su situación y que libere política y pedagógicamente. Se llega a una dialéctica entre teoría y práctica, experiencia y pensamiento, interacción y diálogo, acción y reflexión, la problematización constante. La pedagogía de Freire (1974) y el teatro popular de Boal (1982) trabajan procesos pedagógicos que concientizan, analizan realidades, estimulan la creatividad transformadora y la acción social (Vieites, 2019). Freire y Boal valoran la reflexión crítica, que construye significados en la interacción, la práctica pedagógica y la acción transformadora.

El Teatro del Oprimido es un medio de comunicación popular -que nace, se produce y se comparte desde y con el pueblo (Boal, 1982, p. 33)-, utiliza el lenguaje de la comunidad, explora, comprende y cuestiona sus significados, su contenido y enfoque defienden los derechos, posibilita la discusión y reflexión colectiva desde la pedagogía del cuestionamiento de problemáticas sociales concienciadas en situación, comprometido políticamente, provoca una actitud crítica en el espectador; su “poética del oprimido” deriva en las técnicas de teatro popular (Boal, 1982), busca devolver al subyugado la capacidad de observar, de expresarse críticamente y actuar por una realidad socio-económica justa y democrática (Boal, 2018).

1.3.3 La psicología del arte y su influencia en el pensamiento crítico

El arte posibilita la vida intrapsíquica. El signo, fundamento del lenguaje y del arte está presente en la interacción social; lenguaje y socialización, arte y socialización se conjugan. El arte requiere aprendizaje y puede limitarse a una simple habilidad técnica o ampliarse hasta englobar la expresión de una visión particular del mundo, que obedece a la interacción socio-cultural a la que cada persona haya sido expuesta. Sin embargo, en un sentido más amplio, el concepto hace referencia tanto a la habilidad técnica como al talento creativo en un contexto artístico específico, sea este musical, literario o visual. El arte procura a sus practicantes y a quienes lo observan una experiencia que puede ser de orden estético, emocional e intelectual.

En referencia a la Psicología del Arte de Lev Semionovich Vygotsky, se advierte que la comprensión psicológica de la actividad artística está vinculada al conjunto de los procesos que conforman la actividad superior humana -mediada por signos, y a través de la reacción artística Vygotsky delimita y transpone los límites de lo que será el paradigma cognitivo, el arte no puede ser entendido como producto de un procesamiento puramente cognitivo, racional, objetivo.

Vigotsky (1971) fue pionero en evidenciar la necesidad de analizar el arte desde una perspectiva integral, entendiéndolo como herramienta tanto de expresión emocional como de socialización. Él se interesó objetivamente en la obra de arte existente, independiente de su creador, considera posible la investigación objetiva de la obra de arte, que supera los límites del material a través de la forma artística que se vuelve manifestación social del sentimiento. Considera que la obra de arte es especial y premeditada como sistema organizado, calculado para provocar emociones en las personas.

En el arte cada individuo se funde en los demás, encuentra su sentido en los otros, a quienes participa emociones profundas y las provoca. El arte es la expresión estética más pura de emociones y experiencias humanas, vividas y transmitidas a través de éste. El arte socializa porque permea en el otro, comparte la experiencia

sensible emotiva de otro individuo, retoma la experiencia social y cultural de quien comunica y que es compartida con otros.

El arte es social aun siendo obra individual, pues cada persona porta componentes de su sociedad y su cultura. El sentimiento social se materializa y afianza en los objetos exteriores del arte, que la sociedad adopta. Por personalista que sea el arte, la expresión estética de las emociones surge en la realidad y se comparte en la interacción social. Lo ético y lo estético se encuentran en la obra artística si el arte emite juicios del actuar de la sociedad. Desde el arte se comunica la necesidad de responder a esa conciencia social, se llama al sujeto a despertar, a pensar y a sentir el pulso social para que se responsabilice y actúe colectivo.

La dimensión pedagógica del Enfoque Histórico Cultural recoge tres aportes vigostkianos que revolucionan la concepción de la enseñanza: la influencia del desarrollo histórico social, la interiorización de los procesos o fenómenos mediante la actividad conjunta, la Zona de Desarrollo Próximo -la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolución autónoma de un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o con la colaboración de un compañero más capaz. Desde el Enfoque Histórico Cultural el proceso de enseñanza aprendizaje se basa en principios: Carácter educativo de la enseñanza (unidad de lo afectivo y lo cognitivo), carácter científico, enseñanza que desarrolla (la enseñanza hala el desarrollo), carácter consciente del conocimiento.

La ley fundamental de Vigotsky acerca de la formación de los procesos psíquicos superiores humanos -que existen primero en la forma externa, ínterpsíquica, y sólo después, en el proceso particular de interiorización, se vuelve individual, intrapsíquica-, se propuso por primera vez en el análisis objetivo de las obras de arte, al esclarecer la naturaleza social de las emociones humanas. El arte exterioriza estéticamente la experiencia generada en el proceso de socialización, imprime en signos inusitados significaciones que apelan a la sensibilidad humana ante la creatividad que trasciende lo material.

Vygotsky, en su libro *Pensamiento y Lenguaje* (1968) advierte que las emociones no contradicen la razón, dicotomía que estableció Aristóteles. Del Río y Álvarez (2007a) señalan que Vygotsky tras años de haber escrito *Psicología del Arte*, y de interesarse por la psicología práctica, concreta y cotidiana, renueva su interés por el arte, analiza la creatividad del actor y dilucida el sistema actoral de Stanislavski (2012), que no es lo mismo vivir las emociones que “representarlas”:

(...) al crear un sistema complejo de ideas, conceptos e imágenes de las que la emoción es parte, podemos estimular los sentimientos requeridos y, en esta vía, dar una coloración psicológica única a todo el sistema dado como un todo y a su expresión externa. (Vygotsky, 2012, p. 6)

La emoción del personaje es parte de la psicotécnica del actor, apoyado en la psicología para representar al personaje. Vygotsky agrega que la “...experiencia del actor, sus emociones, aparecen no como funciones de su vida mental personal, sino como un fenómeno que tiene un objetivo, un sentido y un significado social que sirve como estadio transicional de la psicología hacia la ideología” (p. 6). Vygotsky, observó que el nuevo teatro transformaba al actor, su preparación y su psiquismo en “escuelas de actuación”, y las transformaciones en la escenificación para provocar emociones elevadas, emociones socialmente producidas y reproducidas y que el teatro muestra o despliega esas emociones. En su teoría del arte explica cómo la obra transforma cognitiva y emocionalmente al lector, el espectador, el creador y productor (Del Río y Álvarez, 2007b), vincula emoción, cognición y arte como un pensamiento emocional, el autocontrol emocional guía al clímax, y el actor aportar lo que su imaginación compensa de las circunstancias dadas.

1.3.4 Pedagogía y pensamiento crítico

El venezolano Simón Rodríguez, desde la independencia a inicios del s. XIX propuso una educación descolonizadora para Latinoamérica, un sistema educativo público junto a un proyecto político-social-económico, desarrollar la industria y el comercio, educar ciudadanos productores, apoyados en políticas proteccionistas y la

igualdad de los sujetos blancos, negros, pardos, morenos, indígenas, etc. Prioriza la educación de los "pardos", los originarios, la formación en ciudadanía con instrucción: social para hacer una nación prudente, corporal que la haga fuerte, técnica para hacerla experta y científica para hacer pensar. (en Educación Republicana). Simón Rodríguez y José Martí abogaron por una acción creadora, sentando las bases del PC en la región. (Fernández Retamar, 2006)

Autores destacados son: (a) José Carlos Mariátegui: pensador crítico peruano, abona al análisis crítico de la realidad social y su influencia en el PC de Latam, vinculó la pedagogía a los movimientos obreros y la lucha por una conciencia crítica; (b) José Martí: educador y pensador cubano, impulsó un pensamiento latinoamericano, la educación original y descolonizadora, dio bases a las pedagogías críticas; (c) Enrique Rodó y Martí fundaron la corriente de pensamiento de Latam que busca la identidad propia; (d) Leopoldo Zea: filósofo mexicano, propone una filosofía de A.L., reflexión sobre la identidad y crítica a la modernidad; (e) Augusto Salazar Bondy: filósofo peruano, junto a Zea, profundizó en el debate del pensamiento de Latam; (f) Aníbal Quijano: sociólogo y pensador enfocó la colonialidad del poder y el eurocentrismo. (Fernández Retamar, R. (2016); Cabaluz Ducase (2016)

Alberto Masferrer (1868-1932), salvadoreño, pese al vitalismo, es precursor de la "pedagogía crítica", por cuanto denuncia desigualdades e injusticias sociales y defiende el derecho al trabajo digno y un salario mínimo vital, hizo activismo social y periodístico desde el periódico Patria, criticó la gestión del gobierno. Su pensamiento influyó en movimientos obreros y en la defensa de las mujeres, apoyó a Prudencia Ayala, promovió la responsabilidad social, propuso una formación académica integral y ética, adaptada a las necesidades de los salvadoreños, que forme a individuos conscientes de su compromiso social. (Aparicio, 2007; López, M. E., 2003)

Paulo Freire impulsa la "educación liberadora" y la "pedagogía del oprimido", la problematización, la concientización y transformación social a través del diálogo, la "palabra y acción" esenciales para la enseñanza del PC. Adriana Puiggrós, argentina, contribuye al estudio histórico de las pedagogías de Latam, Roberto

Follari, pedagogo crítico argentino, abona a comprender las pedagogías de Latam desde varias perspectivas. Hugo Zemelman y Marco Raúl Mejía, trabajan la praxis educativa en diversas perspectivas. Marco Raúl Mejía y Alfonso Torres Carrillo (Colombia) abordan la praxis educativa con enfoques críticos y su articulación con las luchas sociales. (Cabaluz Ducase, 2015)

Oscar Jara Holliday (Perú): aporta a la educación popular y las pedagogías críticas en A.L. La Educación popular es educación desde y para los movimientos populares, ligada a las luchas sociohistóricas hacia un proyecto de nación, la descolonización del saber, desde la crítica a los saberes eurocéntricos y la búsqueda de un conocimiento que reconozca las epistemes y subjetividades latinoamericanas; buscan coherencia entre teoría pedagógica y acción que transforma la realidad educativa-social, y la concientización que empodere a los estudiantes y trabajadores para que cuestionen y transformen su entorno social. (Sosa, 2004)

La pedagogía de la Liberación rechaza los moldes europeos, promoviendo la conciencia crítica entre los trabajadores y las comunidades; el pensamiento y praxis: la reflexión filosófica y la acción transformadora son centrales en el PC de Latam, buscan soluciones a los problemas concretos de la región, y la recuperación de tradiciones: rescatar el pensamiento pedagógico y las cosmovisiones propias de A.L. es crucial para construir un saber latinoamericano.

El PC latinoamericano busca una identidad y un análisis de la realidad, critica el eurocentrismo, el poder y las estructuras de dependencia económica y cultural, procura entender y transformar las realidades sociales, económicas y políticas de la región, con temas identitarios e historia. Augusto Salazar Bondy, Enrique Dussel, Franz Fanon, Aníbal Quijano, y pensadores de la teoría de la dependencia como Ruy Mauro Marini, Theotonio Dos Santos -que enfoca el subdesarrollo y la dependencia, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos -sociólogo portugués, analizan la realidad social, política y cultural de la región en perspectiva decolonial y crítica, contribuye a la formulación de las "epistemologías del sur", a construir

conocimiento desde las periferias. Arturo Escobar: antropólogo y pensador, enfoca el conocimiento y el poder, crítica a la modernidad desde A.L (Cueva, 1984).

Enrique Dussel: filósofo argentino-mexicano, aporta al PC, reinterpreta la realidad desde el oprimido y la transmodernidad, con la "filosofía de la liberación" y el pensamiento descolonizador, busca alternativas en las epistemologías del sur-, desde las experiencias de las comunidades y los movimientos sociales; analiza la relación intrínseca entre la modernidad occidental y los procesos de colonización y abona a la comprensión y el análisis crítico de los movimientos sociales y su papel social. Las ideas de Franz Fanon -nació como ciudadano francés en la isla caribeña de Martinica-, sobre la descolonización y la alienación influyen en el PC de la región. Arturo Escobar y René Zavaleta: analizan movimientos sociales y la relación desarrollo-dependencia. (Cardoso, 1979)

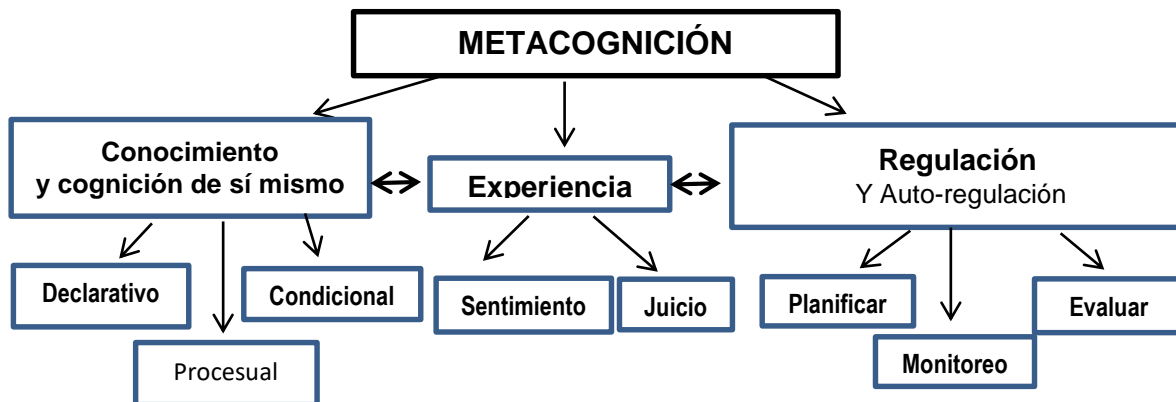
El desarrollo del PC lleva a una mejor activación de los procesos de aprendizaje, a una conciencia crítica, creativa, autónoma, para enfrentar dificultades con eficiencia, en un contexto global que plantea nuevos retos y un actuar asertivo. El PC implica habilidades para el análisis consciente de la realidad y aportar a su construcción. Mora (2020) señala que en la enseñanza universitaria debe potenciar el PC, para gestionar el conocimiento, valorar la información y un actuar responsable, proactivo y analítico, prepararse constantemente y contar con estrategias formativas.

Las estrategias de aprendizaje abarcan recursos cognitivos para aprender, la disposición y la motivación a la planificación, dirección y autocontrol de quien aprende (Valle et al. 2018); son medios de apoyo pedagógico y procedimientos que el educador utiliza reflexivo y flexible para promover aprendizajes significativos (Elder, 2018). Las estrategias cognitivas son procedimientos intencionales para toma de decisiones oportunas a conformar las acciones del sistema cognitivo (Beltrán, 2019). Las estrategias de aprendizaje son acciones deliberadas y planificadas por el estudiante, que incluyen varias técnicas, operaciones o actividades específicas, en la solución de problemas académicos, no limitadas a "hábitos de estudio", muy

relacionadas con lo cognitivo que influye en su proceso, sus motivos e intenciones dependen de la disposición y la motivación (Valle et al., 2018).

Las estrategias metacognitivas comprenden auto-observar el proceso de aprendizaje, el control sobre éste, y su evaluación al completarlo; se pueden clasificar en: Estrategia sobre el foco de interés o de concentración (retiene unos detalles y elimina otros). Estrategia de planificación, que prevé el orden de actuación. Estrategia de vigilancia de la actividad y eventuales cambios. Estrategias de evaluación de la calidad de los resultados. Se verifica el conocimiento previo del estudiante cuando responde preguntas y su desenvolvimiento al responder cada una.

Figura 3.
Metacognición: conocimiento, experiencia y regulación



Fuente. Elaboración propia

La metacognición implica reflexionar y controlar los propios procesos de pensamiento, planificar, monitorear y evaluar la cognición para mejorar el aprendizaje y la resolución de problemas, consciencia del propio aprendizaje, de las estrategias y de cómo mejorar la cognición. Las tácticas son modos concretos de operar las estrategias ante los contenidos y las demandas del currículo. El pensamiento lateral comprende intuición e inteligencia emocional. El pensamiento lógico asocia objetos o significados en la observación, exploración, comparación y clasificación de objetos, permite analizar, argumentar, razonar, justificar o probar razonamientos. El PC

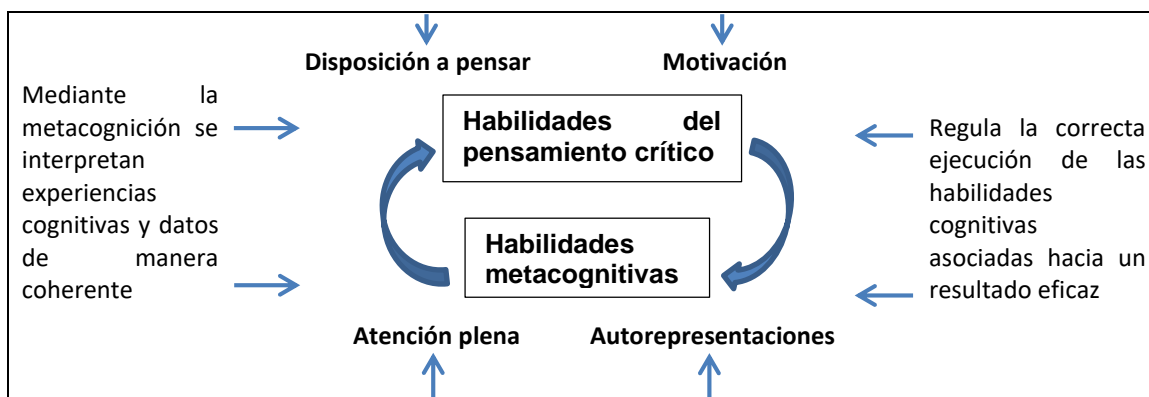
resulta de la madurez y la experiencia, como visión más integral de la realidad desde diferentes aristas y dimensiones, combina pensamientos y reflexiones, no es lineal y rompe las estructuras para crear otras.

Las capacidades o habilidades del PC comprenden: C. interpretativa: de la información comprendida. C. de análisis: reconoce la intención, profundidad, el contexto y trasfondo de un discurso. C. de razonamiento lógico-crítico: cadena de pensamientos reflexivos, conscientes y voluntarios ante un problema, que asocia diversos datos en una conclusión y detecta sesgos en un discurso. C. para evaluar la confiabilidad de fuentes o discursos. C. para inferir: identifica datos relevantes para llegar a conclusiones. C. para explicar: concretar el razonamiento en palabras claras, concisas, reflexivas y coherentes. C. metacognitiva.

Enseñar a pensar implica orientar la mejora de habilidades de razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas. Incluye la creatividad que se identifica más por los resultados que por sus operaciones. Los eventos o problemas mal definidos, ambiguos o inciertos requieren pensamiento creativo.

Figura 4.

Habilidades del pensamiento crítico y habilidades metacognitivas



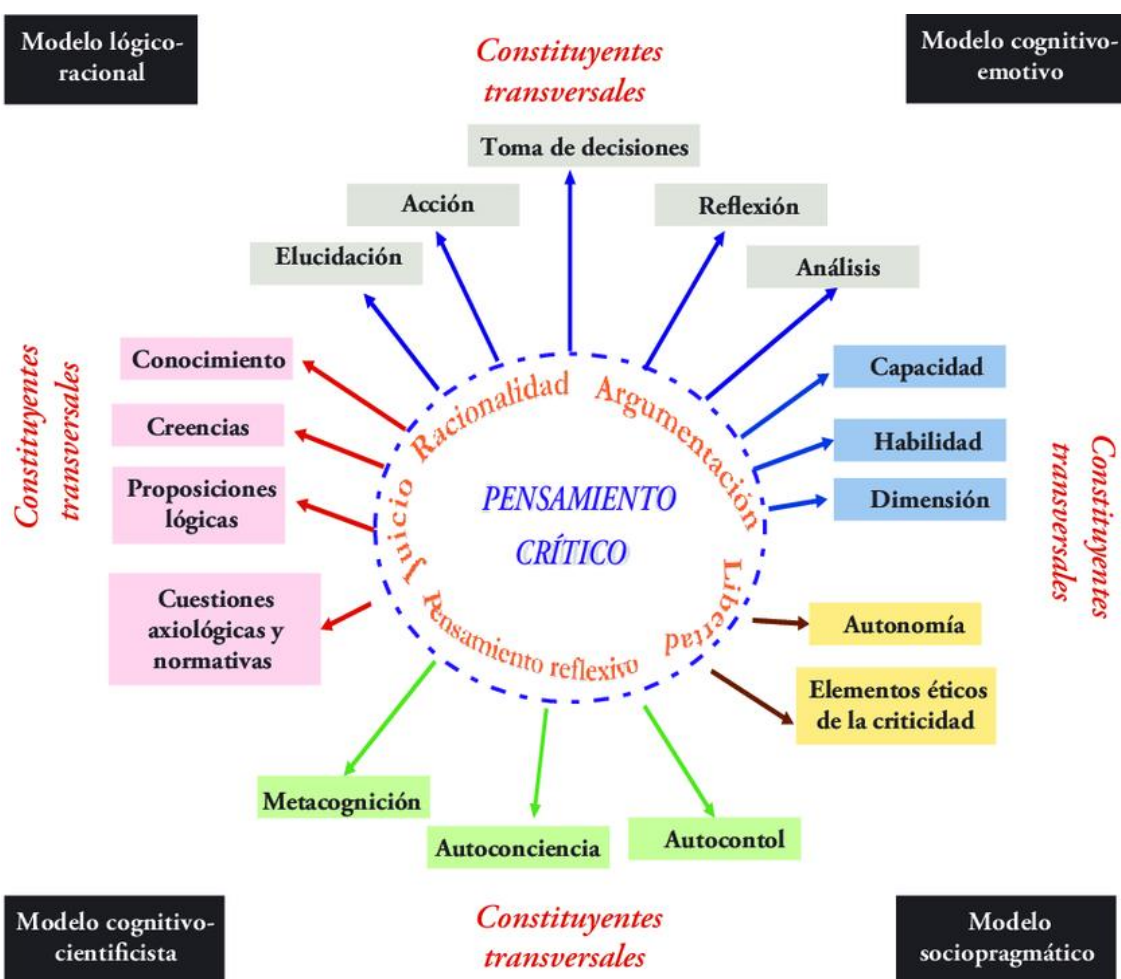
Fuente. Obtenido de Bernal et.al. (2019).

Halpern (1996) expone que es posible enseñar a pensar y generalizar habilidades a situaciones similares (transferencia específica o próxima), pero la tarea debe variar de la original. Halpern (1998) retoma de Binet (1962) que las habilidades de pensamiento se pueden enseñar a reconocer y aplicar para pensar

con más eficacia, y propone: comprender relaciones de causalidad, valorar suposiciones, defender una postura o conclusión, sopesar grados de incertidumbre, integrar información, utilizar analogías y otras estrategias de resolución.

A continuación, se presenta una figura relevante conocer y analizar en referencia al análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de PC.

Figura 5.
Integración general de los cinco modelos de pensamiento crítico



Fuente. Rodríguez-Ortiz y otros (2023).

En la figura se observa que cada modelo tiene un enfoque filosófico y operativo diferente: uno es lógico-racional, otro es cognitivo-emotivo, un tercero

cognitivo-cientificista y el cuarto es sociopragmático. En el quinto modelo, al centro de la figura, confluyen los otros modelos, también intervienen los constituyentes transversales, que dan lugar al PC que se retoma en este estudio.

Para Halpern (1998) el objetivo de aprender a pensar no es sólo comprender y utilizar con eficacia las habilidades o estrategias adquiridas, sino también reconocer cuándo una de ellas puede aplicarse en situaciones nuevas, saber cuándo se necesita una determinada estrategia o habilidad. Es necesario que un programa introduzca ejercicios suficientes para diferentes dominios y aplicarlas eficazmente.

Saiz (2002) establece algunos criterios orientativos de iniciativas de enseñanza del pensar y de valoración de las existentes:

- 1) Los aspectos del pensamiento enseñables y aplicables a casi cualquier situación son las habilidades identificables (específicas o no) como comprender nexos de causalidad, razonamiento, comprobación de supuestos, toma de decisiones, defender una postura o conclusión, sopesar la incertidumbre, integrar la información y utilizar analogías y otras estrategias resolutivas. Contempla cuatro aspectos para enseñar las habilidades de pensamiento: estrategias, metaconocimiento, disposiciones y práctica.
- 2) Se aprende a pensar incorporando estrategias cognitivas a destrezas específicas.
- 3) Atender a procesos internos, planificación y control de la acción.
- 4) Disposición hacia la reflexión -concienciar la necesidad del esfuerzo tenaz.
- 5) La práctica para desarrollar habilidades intelectuales, extensibles a otros dominios, tareas y contextos.
- 6) Incorporar al aprendizaje, actividades prácticas en varios contextos o dominios.

Los ejercicios, problemas o actividades prácticas intervienen en la mayoría de las iniciativas de aprender a pensar. La generalización o transferencia de las habilidades de pensamiento es uno de los índices fundamentales para la evaluación empírica de programas. Robert Ennis (1996) privilegia a las habilidades de razonamiento informal. Desde la década de los sesenta se concreta esta perspectiva, cuyo objetivo es educar para el PC, esfuerzo que se extendió en los años setenta,

con los filósofos que estudiaban la lógica informal. (Ennis, 1996). Los cursos se centran en el desarrollo de habilidades de razonamiento, de toma de decisiones, de solución de problemas y el desarrollo actitudinal. Aumentar la conciencia sobre los propios procesos de pensamiento y la práctica, son los métodos fundamentales de aprender a pensar críticamente.

Ennis (1996) propone una guía general del pensamiento crítico, que aplica las habilidades del PC y que él denomina FRISCO (Focus, Reasons, Inference, Situation, Clarity, Overwiev): centrarse en el problema o decisión, para clarificar la situación y qué se hará. Luego se investiga y recaba información para evaluar los argumentos. Se estima las alternativas posibles para toma de decisiones, sensibilidad a la situación y comprenderla, clarificar el significado de sus aspectos, y lograr una visión de conjunto.

La guía del Modelo de Halpern (1998) para mejorar el pensamiento crítico incluye: a) atender a lo actitudinal o disposicional, b) enseñar y practicar las habilidades de PC como razonar, probar hipótesis, decidir con juicio, y resolver problemas, c) realizar actividades en contextos diversos para facilitar la abstracción, y d) metacognición para dirigir y evaluar el pensamiento. Los programas de PC suelen coincidir con las directrices de Ennis o Halpern. El programa de “Filosofía para Niños” de Lipman (1991), sería un programa de PC, diferente de los demás por el método de enseñanza. Lipman no cree que sea eficaz enseñar directamente el pensamiento, y utiliza textos en prosa para enseñarlo.

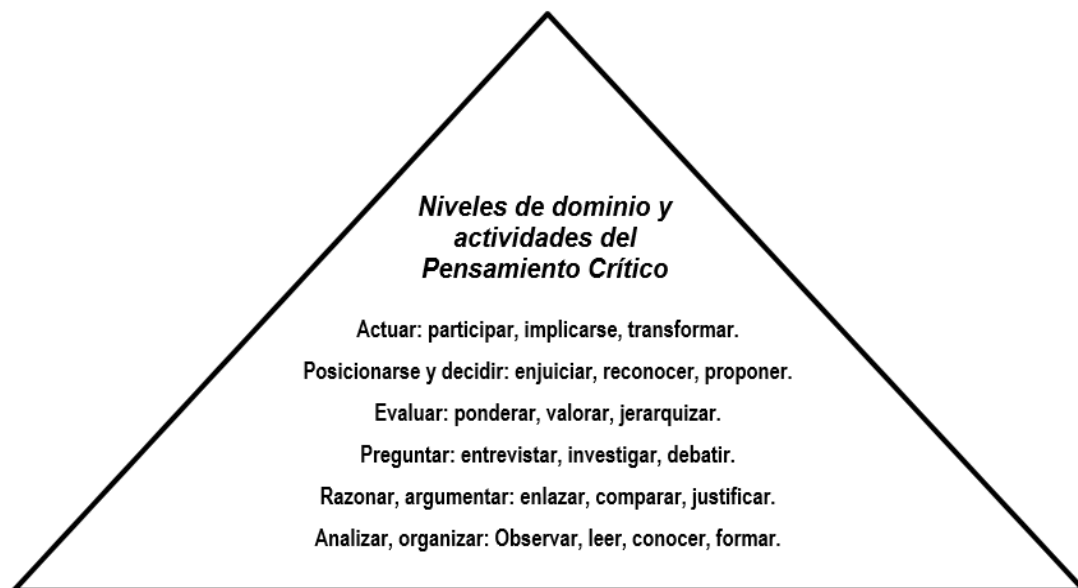
El filósofo pragmatista norteamericano John Dewey (1859-1952) consideró al PC como un objetivo de la educación orientado a desarrollar una actitud inquisitiva, científica, en los estudiantes, con la expectativa de mejorar la sociedad mediante una educación crítica relacionada con la ciencia. Dewey y Stephen Brookfield coinciden en que el PC es reflexivo y de elevado rigor intelectual. La *pedagogía crítica*, hereda la teoría de Freire (1974), quien expresa que el maestro orienta al estudiantado para que piense y descubra colaborando desde la realidad y de su conocimiento previo.

El PC estimula habilidades del pensamiento, procesos creativos y críticos para la toma de decisiones, ayuda a conocer, a la actividad intelectual autónoma y flexible. Requiere inquirir, indagar y reflexionar, escuchar y ser escuchado, pensar, activar la racionalidad analítica y valorativa, evaluar y repensar argumentos hasta lograr juicios en torno a una situación o discusión particular, para gestionar mejores condiciones.

El pensador crítico proyecta su vida, es protagonista y creador, argumenta y razona, no desacredita y ofende; analiza lo dicho o hecho, fundamenta sus opiniones y da alternativas, es gran lector y escritor, reflexivo y analítico, en constante aprendizaje, eleva su profesión, innova, propone e intenta soluciones.

Figura 6.

Niveles de dominio y actividades del Pensamiento Crítico



Fuente: Elaboración propia en forma de pirámide jerárquica.

El pensador crítico analiza discursos, argumentos y realidades, identifica y valora ideas, razones y conclusiones, redes de verdad, saber y poder. Es autónomo, responsable de su saber, de sí, de sus proyectos, objetivos y metas, metacognitivo, autorregulado y ético, evita los sesgos personales. Devela ideas, creencias, valores y acciones que dogmatizan las prácticas sociales y detentan. Define su identidad en

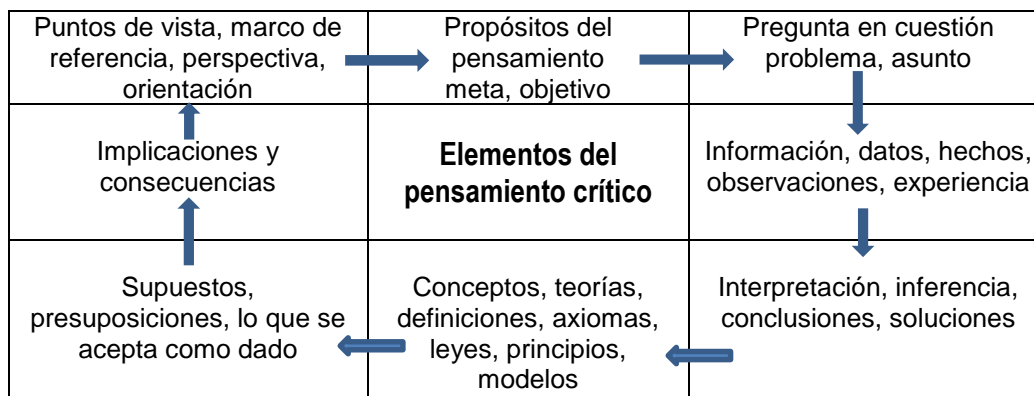
contextos e historias colectivas, comprometido a mejorar la sociedad, posicionado ante un problema o debate, propicia la reflexión, la crítica y el diálogo.

Algunas pautas para desarrollar el PC: cuestionar, no dar nada por sentado, evaluar y contrastar la información de toda fuente. Establecer los objetivos, crear un plan de acción y procedimientos a seguir. Investigar, buscar información, argumentos y opiniones, incluso las contradictorias y analizar qué razones llevan a conclusiones. Argumentar sin atribuirse la razón absoluta, dispuesto a explorar y conocer otras perspectivas. Halonen (1986, citado por Boisvert, 2004) plantea cinco etapas del PC: se observa una “disonancia”, se busca la información pertinente, se formula una nueva teoría, se evalúa si es adecuada y se resuelve el conflicto.

Elementos comunes de los propósitos formativos del PC son: cuestionar con criterios racionales justificados, capacidad para evaluar validez de las teorías, creencias, afirmaciones o fuentes de información, toma de decisiones, resolución de problemas, procesos de cambio y transformación social. Respetar las opiniones ajenas, las posturas y criterios diferentes, la construcción de saberes entre conocimientos divergentes, el debate y el diálogo. Pensar críticamente implica varios componentes o elementos. La figura muestra ocho elementos constitutivos del pensamiento crítico de acuerdo con Paul Richards y Linda Elder, que acá se detallan.

Figura 7.

Elementos del pensamiento



Fuente. Paul y Elder (2003, p. 5).

La figura muestra que el PC se ejerce con un propósito, con un objetivo real y consistente, comunicable. La pregunta lleva a respuestas y soluciones. Los datos y la información deben ser reales, desde las vivencias y objetivos. La interpretación e inferencia de los datos y la información, llevan a conclusiones sustentadas y soluciones; producen y desarrollan conceptos, teorías, definiciones, axiomas, leyes, principios y modelos del saber científico. Los supuestos, los datos, suposiciones o creencias sin sustentación se someten al PC. Las implicaciones y consecuencias de la forma de ver la realidad y pensar llevan a una posición u otra que encontrará oposición. Los puntos de vista y las opiniones refieren a la perspectiva y al marco de referencia, y percepciones y orientaciones desde entidades, contextos y culturas.

A partir de la propuesta de Paul y Elder (2003), la siguiente tabla plantea preguntas vinculadas al razonamiento de los elementos del pensamiento.

Tabla 4.
Preguntas útiles al razonar los elementos del pensamiento

Elementos	Preguntas
Propósito	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?
Pregunta	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?
Información	¿Qué información me hace llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido que apoyen la afirmación? ¿Qué información necesito para responder?
Inferencias/conclusiones	¿Cómo llegué a la conclusión? ¿Habría otra forma de interpretar esta información?
Conceptos	¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?
Supuestos	¿Qué doy por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
Implicaciones/consecuencias	Si aceptaran mi posición, ¿cuáles serían las implicaciones? ¿Qué insinúo?
Puntos de vista	¿Desde qué enfoque me acerco al asunto? ¿Qué otro enfoque podría considerar?

Fuente. Paul y Elder (2003), con modificaciones del investigador.

El PC es una habilidad cognitiva y una actitud intelectual, implica analizar, evaluar, discernir y cuestionar críticamente la información, ideas y argumentos, sin aceptación pasiva de información superficial o sesgada, busca claridad y evidencia sólida. El PC fomenta una mentalidad abierta, el escepticismo constructivo y la disposición a sopesar múltiples perspectivas para llegar a conclusiones informadas y

respaldadas. Es una destreza humana de desarrollo individual. Sin embargo, también es una actitud proactiva y un método para rigurosa evaluación de la información. Permite discernir con claridad y profundidad. El PC coordina habilidades básicas - analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, etc.-, estrategias de pensamiento - resolución de problemas, decisiones, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc.- y habilidades metacognitivas (planeación, vigilancia y evaluación). Algunos de sus componentes son: 1) identifica suposiciones difíciles, 2) desafía la importancia del contexto, 3) imagina creativamente y explora consecuencias, genera enfoques generales e identifica alternativas, 4) escepticismo reflexivo.

Para Boisvert (2004) el PC es una estrategia de pensamiento, investigación y proceso activo del individuo proactivo que no solo decide, que valora la racionalidad, define objetivos, delimita el problema, busca las evidencias, analiza y se autoanaliza, autocrítico, autónomo, flexible, escéptico, reflexiona, delibera, ordena las ideas, las expresa con coherencia, concluye, evalúa y modifica su pensar. El PC es un proceso productivo, que varía según los contextos, es emotivo y racional.

Existen tres objetivos básicos para formar en PC: enseñar qué es el pensamiento, enseñar a pensar y enseñar a reflexionar sobre el pensamiento. Interesa el estudio de los procesos de pensamiento en los artistas y científicos - el pensamiento divergente y convergente para la resolución eficaz de los problemas- y la metacognición (Boisvert, 2004). Se requiere de estrategias activas y de control emocional, análisis, evaluar ideas con efectividad y metacognición.

Boisvert (2004) considera las habilidades o capacidades, estrategias o procesos y disposiciones o actitudes; y cuatro etapas del proceso enseñanza-aprendizaje: 1) evaluación de la credibilidad de la fuente. 2) análisis de los argumentos, de las proposiciones. 3) argumentación oral o escrita: expresa una opinión o adopta una postura sobre un tema. 4) respetar las etapas del proceso: se resuelve un problema o se toma una decisión, siguiendo las etapas. Boisvert llama capacidades a dimensiones del PC que para otros autores son estrategias cognitivas. Las operaciones intelectuales permiten inferir contradicciones, e integrarlas en un conjunto más complejo, hasta aplicar el PC a la realidad, como a la

credibilidad de las fuentes o dilucidar un problema. El acto lingüístico permite comunicarse, actualizar emociones, sentimientos, pensamientos y reflexiones sobre conceptos y se argumenta para sostener ideas y creencias en un convivir situado.

Difabio de Anglat (2010) refiere que la competencia crítica, el pensamiento reflexivo, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas. La duda hace indagar para: interpretar o clarificar el significado de conceptos, juicios, analogías, reglas, símbolos; identificar posturas en los argumentos; analizar argumentos para identificar el postulado o conclusión y las razones o premisas; evaluar la validez y fuerza de argumentos, inferencias y deducciones. Escribir y leer críticamente requiere una actitud activa y una mirada posicionada ante el texto o los discursos. El discurso es particular, situado; el lector examina y critica desde su realidad, acepta o rechaza y propone cambios. Los datos que da el discurso y la interpretación del lector están en perspectiva comunitaria, cultural del autor y del lector, de inferencias pragmáticas predictivas y proyectivas.

El Análisis Crítico del Discurso aprovecha las ciencias del lenguaje -análisis del discurso, sociolingüística, etnografía de la comunicación, pragmática, teoría de la enunciación-, para definir los propósitos y la metodología del *análisis crítico* (Fairclough 1995, Van Dijk 1993; 2016). El ACD revela cómo las clases dominantes se imponen y mantienen con el discurso sesgado y personal. La lectura crítica reconoce los intereses del autor, su contenido, forma y tono; relaciona su posición con la de grupos opuestos al interés social. Identifica la actitud u óptica del autor sobre los hechos, ironía, sarcasmo, dobles sentidos, parodia de expresiones ajenas, etc., se comprende y critica su significado. Recupera las connotaciones en las palabras y expresiones del discurso, que reflejan las representaciones sociales y el saber colectivo. Se identifica si la cita es de autoridad, si es literal directa, indirecta, ecos, parodias, etc. y valora su efecto.

Van Dijk en *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social* expresa que interesa el uso actual de la lengua por usuarios concretos en situaciones sociales concretas -atañe al aspecto pragmático de la comunicación. Las estructuras sociales son condiciones para la producción, la construcción y la comprensión del discurso; el

discurso construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales; podría ser “representativa” o “indexical”, en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad.

Cassany y Castellà (2005) distinguen entre un lector acrítico conforme con un significado único y constante, lee igual todo texto, enfoca el contenido, las ideas principales, lo explícito, le basta una fuente y cree en las citas. El lector crítico examina significados dinámicos, situados, dialoga, interpreta socialmente, lee según el género, indaga la intención, lo implícito, contrasta fuentes, ve las citas como replanteo interesado, comprender no es creer; valora lugar, momento y circunstancias de producción del discurso (comunidad, cultura de origen, disciplina conceptual, etc.); discursos previos (tema, orientación, contexto, etc.) o circunstancias del autor: edad, escolaridad, compromiso social o político.

Narvaja de Arnoux et al. (2009), sostienen que la lectura crítica indaga la autoridad que funda los textos, la orientación argumentativa y evalúa su rigurosidad, su fidelidad a la fuente o modificaciones controladas, sobre esa lectura se construye conocimientos sólidos, comprende lo que se dice indirecta, implícitamente, reconoce diferentes sentidos a los textos y qué rasgos de los discursos los posibilitan.

Se reconoce los diferentes “sentidos” de los textos, por sus rasgos lingüísticos y contextuales: a qué sector social sirven, perspectiva de su autor y de quien lo interpreta, fiabilidad de la información, etc. Se ubica en qué contexto sociocultural surgió y valora sus efectos en el lector. La lectura y la escritura son procesos de interacción comunicativa, de participación social y de desarrollo personal. En la interpretación de los textos se explicita la perspectiva, los valores y las representaciones sociales latentes, el significado social del género del texto.

Rojas (2000) plantea las siguientes dimensiones del pensamiento:

- Dimensión lógica. Analiza la estructura formal del pensamiento, y se expresa en la claridad de conceptos, la validez de estos, coherencia, suficiencia, objetividad y precisión.

- Dimensión sustantiva. Evalúa la veracidad o falsedad de la información que procesa el pensamiento -examina el contenido del pensamiento, en su esencia. En esta dimensión se depura la información que fundamenta, justifica, la evidencia, las pruebas, los criterios de realidad del pensamiento.
- Dimensión Contextual. Examina el contenido socio-biográfico, en el cual actúa el pensamiento, hace una revisión interna del pensamiento, con relación al contexto para articular lo que se piensa y lo que se percibe en la cotidianidad. Si se conoce el contexto se interpreta bien un argumento, de allí que es muy importante la Hermenéutica, la dimensión contextual comprende estructura, época, sociedad, cultura y sus vínculos.
- Dimensión Pragmática. Rojas analiza que Kant se refiere a la razón práctica, una orientación a la razón y explica que las condiciones del conocimiento están relacionadas con la experiencia humana, las actitudes, emociones, valores, intereses, propósitos e ideología.
- Dimensión Dialógica. La capacidad para examinar el propio pensamiento en relación al de otros, para asumir otros enfoques y mediar con otros pensamientos. Posibilita el debate, ante otro pensamiento, permitiendo así que se evalúen los argumentos propios con relación al adversario.

Para el autor de esta investigación, las categorías están agrupadas en dimensión conceptual, procedimental y actitudinal, según la tendencia constructivista de la educación y de las actividades gestadas en el TF y cómo promover el PC, dicho pensamiento alude a diversas definiciones, que son complejas, y requieren tener un referente holístico en la promoción del TF. Al respecto, Díaz (2019) lo distinguió como la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

Para Franco et al. (2014), en el PC predomina la reflexión racional en el interés de decidir qué hacer, qué decidir o qué creer. Constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su fin es reconocer lo justo y verdadero. Implica el uso de las principales competencias cognitivas humanas que permitan efectuar el mejor plan de acción y lograr las metas.

Halpern (2014) afirma que pensar críticamente es querer y saber buscar diversas fuentes de información y desde la información disponible, seleccionar la válida, relevante, reutilizable; y aprehender, para que sea personalmente construido.

PC es tener la capacidad de identificar la información relevante, de utilizarla para tomar decisiones sólidas, de manera autónoma, hacia la solución de problemas del mejor modo posible.

Carrasco (2018) considera que el PC implica el auto-mejoramiento y constituye un tipo de habilidad cognitiva compleja que se desarrolla al adquirir diversos elementos que operan en el pensamiento y que se fortalecen a medida que el sujeto cognoscente construye conocimientos en la experiencia con el medio social.

Las definiciones asocian pensamiento crítico y racionalidad; un pensamiento cuya función principal es revisar, evaluar y repasar ideas, qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento, verbal, matemático o lógico. De los modelos de instrucción diseñados para desarrollar el pensamiento crítico cuatro son los más utilizados, según sintetiza López (2012).

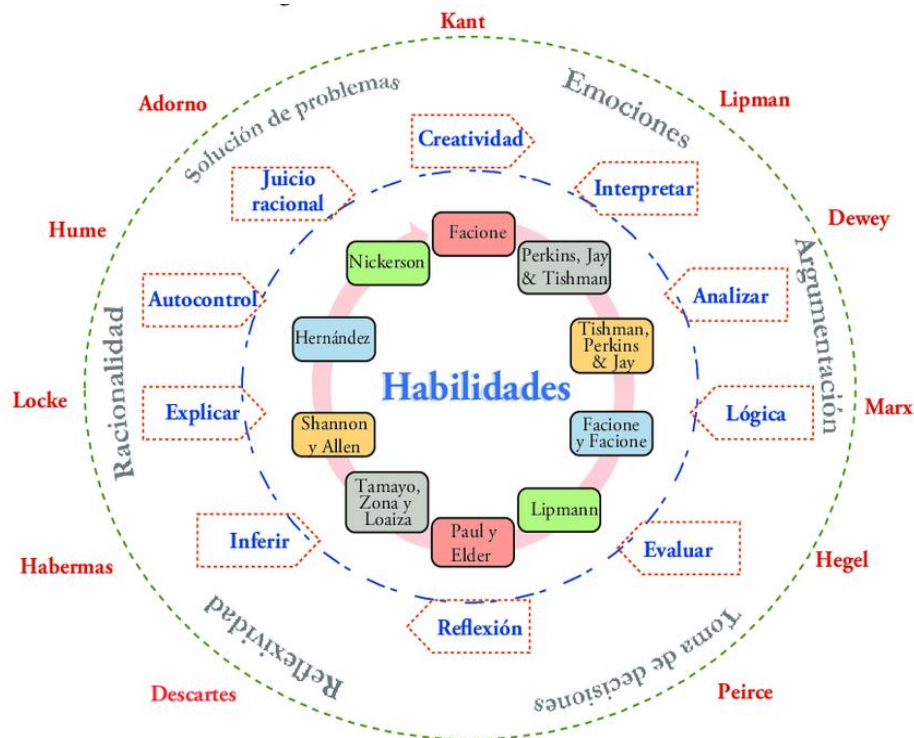
- *Modelo de evaluación procesual.* Para Carrasco (2018), este modelo atiende a habilidades metacognitivas y autorregulatorias (el qué, cómo, por qué, para qué, cuándo del empleo de las habilidades enseñadas). Concibe al PC como el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios, y se reconoce y analiza sus partes.
- *Modelo de pensamiento dialógico.* Según Díaz Torres (2019) los estudiantes aprenden a asumir otros roles y a razonar perspectivas contrarias sobre las

disciplinas y de forma transdisciplinar, los estudiantes no aprenden a destruir los argumentos opuestos y ganar las discusiones, sino a conocer con profundidad las deficiencias y debilidades de los enfoques contrarios.

- *Modelo de comunidad de investigación.* De acuerdo con Halpern (2014), este modelo se centra en la comunidad de investigación y el trabajo en grupo, hacia la construcción del plan de discusión, consolidar la comunidad, utilizar ejercicios y actividades para la discusión y asumir compromisos futuros.
- *Modelo de la controversia.* Para Porozo (2016), la controversia es un conflicto académico que surge cuando las ideas, conclusiones y teorías son incompatibles y se quiere un acuerdo. Otorga mayor dominio y retención de la materia y mayor habilidad para generalizar los principios, decisiones de calidad, sentimientos de satisfacción y originalidad al exponer problemas.

Figura 8.

Teorías vinculadas al modelo cognitivo-emotivo de pensamiento crítico



Fuente. Rodríguez-Ortiz et al. (2023).

Se observan en la figura, ubicados alrededor, los pensadores desde la filosofía, la dialéctica, la pedagogía, la teoría de la comunicación, la economía destacados en su fundamentación, al interior de la circunferencia punteada las acciones principales del modelo cognitivo-emotivo, adentro van las habilidades específicas y los investigadores dedicados a esclarecerlas.

Para Aznar y Laiton (2017), el desarrollo de habilidades de pensador crítico implica una educación integral, que desarrolle sus competencias y su característica fundamental de ser en el sentido de saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes y cambiantes situaciones que se presentan.

Rivas et al. (2014) sostienen que reflexionar de manera crítica o ser capaz de tomar decisiones sólidas son algunas de las habilidades de pensamiento más deseadas en la sociedad del siglo XXI. Los cambios enormes que experimenta el mundo exigen del buen juicio para alcanzar un mínimo bienestar personal y una razonable competencia profesional, en cualquier ámbito. Hay una preocupación importante por mejorar las competencias intelectuales.

Betancourth (2015) supone tres categorías las habilidades cognitivas. La capacidad de clarificar las informaciones, formular preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea, identificar y aclarar problemas importantes. Habilidades ligadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones y la capacidad de corroborar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos y la validez lógica de la argumentación. Las habilidades conexas con la capacidad de evaluar las informaciones: obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea.

Ennis (2011), destaca quince habilidades del pensador crítico:

1. Se centra en la pregunta. 2. Analiza los argumentos. 3. Formula las preguntas de clarificación y las responde. 4. Juzga la credibilidad de una fuente. 5. Observa y juzga los informes derivados de la observación. 6. Deduce y juzga las deducciones. 7. Induce y juzga las inducciones. 8. Emite juicios de valor. 9. Define los términos y juzga las definiciones. 10. Identifica los supuestos. 11. Decide una acción a seguir e interactúa con los demás. 12. Integra disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión. 13. Procede ordenado de acuerdo con cada situación. 14. Es sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros. 15. Emplea estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación, ya sea oral o escrita. (pp. 2-3).

Correa y España (2017) consideran que el pensamiento crítico requiere aprehender o formular adecuadamente las categorías que establece una nueva forma de pensamiento, realizar distinciones o marcos para comprender, describir o caracterizar la información requerida por una persona en un momento dado.

Pensar críticamente implica reflexión y acción, todo ello para lograr fines. Alcanzar responde a satisfacer alguna necesidad, a resolver la carencia. De un modo sencillo, podemos decir que pensar críticamente es razonar y decidir para resolver problemas del modo más eficaz posible. (Rivas et al., 2014)

Lara y Cerpa (2014) diferencian entre las disposiciones y las capacidades. Las primeras se refieren a rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar.

Entre las habilidades del pensamiento crítico, Aznar y Laiton (2017) destacan la evaluación de la credibilidad de la fuente, el proceso de solución de problemas, pensamiento deductivo, pensamiento inductivo, razonamiento, toma de decisiones.

Halpern (1998) propone cinco habilidades de pc: “habilidad de razonamiento verbal, habilidad de análisis de argumentos, habilidades en el pensamiento como la prueba de hipótesis, habilidades en el uso de riesgo e incertidumbre y habilidades en la toma de decisiones y resolución de problemas” (p. 69).

Argumentar es dar razones para la justificación o fundamentación de un supuesto, creencia, opinión, acción, decisión. Se argumenta para apoyar, defender o respaldar mediante razones cierta posición (decisiones, opiniones, etc.). Un argumento comprende afirmaciones en defensa o apoyo de una opinión, decisión o acción. Una falacia es un mal argumento o un error en la argumentación. Los argumentos aportan a la indagación y evaluación de las diversas posturas y maneras de discernir sobre estas y elegir la mejor opción. (Martínez, 2009)

El análisis es un proceso de identificación de los rasgos y propiedades de los objetos o los fenómenos de la realidad y de las relaciones entre ellos, que permite llegar a establecer con claridad las relaciones causa-efecto entre ellas de tal manera que sea posible alcanzar un conocimiento más profundo sobre el fenómeno de tal manera de ser capaces de comprenderlos en sus niveles más complejos.

La solución de problemas implica procesos de conducta y pensamiento dirigidos hacia la ejecución de determinada tarea intelectualmente exigente, para el logro de un objetivo que comprende despejar dudas o resolver situaciones a pesar de no conocer previamente el procedimiento para lograrlo. Regularmente se combina algunas habilidades, como la percepción, el análisis y la comprensión que faciliten la búsqueda de soluciones viables y coherentes.

La evaluación permite tomar las decisiones correctas ante las situaciones, es necesario reforzarla y emplearla de manera adecuada, para que muestre el desarrollo adecuado o inadecuado de los procesos que se desarrollan. Saiz y Rivas (2009) afirman que “la necesidad más inmediata para evaluar las habilidades de pensamiento surge de saber si una intervención, un programa de enseñar a pensar, funciona o no”. (p. 3) También enfatizan que el cambio debe generarse luego de haber recibido una instrucción.

Conclusiones parciales del capítulo 1

Brecht se interesa por enseñar a través del teatro, con enfoque dialéctico, evolutivo, rupturista de la estética aristotélica y de la cuarta pared, propone el distanciamiento estético y el control emocional, para la comprensión de la detentación política que imponen la ilusión teatral y la catarsis, por parte de poderosos interés sociales y económicos.

El grupo de teatro experimental colombiano La Candelaria se caracteriza por su método de creación colectiva, lo que le permite desarrollar su propio lenguaje y repertorio. un aporte fundamental al teatro latinoamericano. Exploran el folclore, la cultura y problemáticas sociales de Colombia; teorizan sobre la creación dramática, comprometidos socialmente con la experimentación y la discusión artística utilizando el folclore, personajes y situaciones sociales para crear un teatro actual y popular.

El dramaturgo, director de teatro y actor Rafael Murillo Selva en 1980, tras vivir en la comunidad garífuna, aprender de su cultura y hacerlos actores de propia épica, en su obra "Loubavagu" o El otro lado lejano o El otro lado del puente, una dramatización polirrítmica, plasma la realidad y el sentir del pueblo, su historia y cultura, artesanías, coros, cantos, danzas y música, la historia de explotación, la herencia y el desarrollo garífuna, fortalece la identidad y el orgullo de ese pueblo y la comprensión y el aprecio de su cultura en la sociedad hondureña y en la mundial.

Boal, vinculado a la pedagogía del oprimido de Freire, comprometido con el pueblo impulsa la concienciación del público que no solo reflexiona críticamente sobre su situación, sino que explora técnicas teatrales populares, para que ensayen alternativas que liberen de la opresión, el foro promueve la actuación El TF, una de las técnicas del teatro del oprimido, influye en el PC pues el guion surge de las afectaciones en las condiciones de vida de las comunidades. El grupo actoral se prepara en talleres de actuación y la calidad del montaje y de la escenificación -credibilidad actoral- de la participación en los ensayos, analizando la realidad a representar para que el público aplique el PC en la dramatización de sus problemas hacia la acción transformadora. El Teatro del Oprimido es un medio de comunicación

popular, que enfoca problemáticas, carencias y opresiones de comunidades sociales en contexto, que sensibiliza a los pueblos, a una reflexión consciente colectiva y de autocuestionamiento para operar procesos de cambio.

El PC cuestiona supuestas verdades. Se explora nuevas dimensiones de la realidad, se genera soluciones innovadoras y búsqueda constante de la esencia y significados profundos. El PC alienta a evolucionar y prosperar ante el constante cambio. El PC es: a) un proceso mental que adopta y aplica estrategias y formas de razonamiento para evaluar argumentos y tomar decisiones; b) un proceso intelectual deliberado y autorregulado que procura un juicio razonable, implica interpretar, analizar, evaluar y hacer inferencias de la realidad; c) un proceso que filtra información para determinar la validez y veracidad de los argumentos, genera argumentación en una reflexión permanente, evalúa los discursos y toma decisiones para solución efectiva de conflictos o problemas científicos.

Se enseña el PC con estrategias activas, control emocional, análisis, evaluar ideas y metacognición; forma para analizar información, discernir, cuestionar la veracidad, distanciarse para ser objetivo y decidir. Le interesa el estudio de los procesos de pensamiento en los artistas y científicos - el pensamiento divergente y convergente para la resolución eficaz de los problemas- y la metacognición, las habilidades o capacidades, estrategias o procesos y disposiciones o actitudes.

Vygotsky, en *Pensamiento y Palabra*, advierte que las emociones no contradicen a la razón, que no es lo mismo vivir las emociones que representarlas. La emoción del personaje es parte de la psicotécnica del actor para representar al personaje y sus emociones socialmente construidas. En su teoría del arte Vygotsky explica cómo la obra transforma cognitivamente y emocionalmente al lector, el espectador, el creador y productor, vincula emoción, cognición y arte, el autocontrol emocional guía al clímax, y el actor aplica su imaginación creadora a las circunstancias dadas.

Capítulo II. Estado actual del pensamiento crítico y propuesta de enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro

Este capítulo enfoca el estado actual del pensamiento crítico en la Universidad de El Salvador, que lleva a presentar una propuesta de enseñanza del pensamiento crítico, con base en las técnicas del teatro foro, el procesamiento del pensamiento crítico durante la producción y escenificación del teatro foro, en la situación actual del pensamiento crítico y del teatro foro, sus bases y el análisis.

2.1 Diagnóstico sobre el pensamiento crítico a través del teatro foro

Respecto a las condiciones actuales del PC en El Salvador, los maestros del sistema escolar suelen constatar que hay una generalidad de estudiantes de los diferentes niveles de enseñanza que tienen dificultades para pensar y resolver problemas propios de sus actividades escolares.

Los resultados de Lenguaje de la prueba Avanzo 2022 revelaron que los estudiantes tienen dificultad para la comprensión lectora literal, específicamente en comprender un texto, ya sea literario o no. En Matemáticas presentan dificultades para el desarrollo de multiplicaciones, divisiones y fracciones, deficiencia en análisis y aplicación de Matemática a la realidad. Los alumnos tienen dificultades para restar y para dividir cualquier conjunto numérico y algunos llegan a bachillerato sin poder multiplicar. Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2022, indican que los estudiantes salvadoreños tienen dificultades con Matemática, especialmente en el razonamiento, la interpretación y aplicación. No relacionan conceptos, tienen dificultades para comprender la estructura teórica. Los jóvenes tendrán dificultades para cursar y culminar los estudios superiores. Los estudiantes se limitan al mínimo esfuerzo.

Los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, no suelen interesarse por la

reflexión y su aplicación, separan el pensar de la acción, no afrontan los problemas cotidianos pensando críticamente, escasea la reflexión correcta, muestran poca eficacia en la resolución de los problemas escolares, académicos y de la vida diaria. Los estudiantes tienden a desatender el análisis, inferencias, explicaciones, interpretación, evaluación y autorregulación. Se detectan falacias al analizar y evaluar, sin apoyo en fuentes confiables, afirmaciones que parecen verdaderas, tergiversaciones, opiniones no válidas,

A la generalidad de los estudiantes universitarios salvadoreños se les dificulta aportar respuestas argumentadas, con base sólida o científica ante preguntas que exploran sus dominios cognitivos, no suelen respaldar sus trabajos de investigación, ensayos y artículos, en fuentes académicas ni plantear y sustentar supuestos y tesis. Por otra parte, el estudio de temáticas vinculadas con el pensamiento crítico es escaso en El Salvador, aun así se observan algunas investigaciones al respecto.

Acerca del TF, el autor de esta investigación afirma que el PC es un proceso elevado de análisis e interpretación de las situaciones que afectan a las personas y a los colectivos sociales, susceptible de convertirse en un problema de investigación, para lo cual, se plantean alternativas razonables y alcanzables, a fin de producir respuestas objetivas y acciones de mejora a las situaciones que afectan al colectivo social. Esto se vincula con el TF, el cual sirve de medio para que el PC se aplique y, a la vez, se ensayen las posibles soluciones a las problemáticas de la realidad social y en el proceso de representación y análisis crítico de la misma.

Participaron en este proceso 52 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, más cinco expertos, de modo que propiciaran información objetiva y fiable acerca de la dinámica del pensamiento crítico en la construcción y reconstrucción del teatro foro, en cuanto a dimensión conceptual y procedimental.

Con el propósito de precisar el diagnóstico, se trabajó la matriz que se presenta a continuación, la cual denota la correlación entre variables e indicadores, según el objeto de estudio: el pensamiento crítico.

Tabla 5.
Operacionalización de variables e indicadores

Variable en estudio	Dimensiones	Indicadores
Pensamiento crítico <i>Proceso proactivo de pensar racional, reflexivo, con objetivos definidos, ante problemas delimitados, que analiza lo que observa, autocrítico, metacognitivo, actualiza constantemente sus conocimientos, se aplica a su autoaprendizaje, busca evidencias, ordena y expresa ideas coherentes, delibera, infiere, concluye, evalúa, decide y actúa.</i>	Dominio conceptual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación crítica de la realidad 2. Indaga y estudia por su cuenta. 3. Recopila datos y evidencias 4. Analiza (precisa y ordena las ideas) 5. Capta información significativa e importante. 6. Es objetivo (desde datos y hechos, evita sesgos). 7. Es metacognitivo y autocrítico 8. Comunicación efectiva y clara desde argumentos sólidos 9. Infiere y llega a conclusiones 10. Actúa de acuerdo con sus conclusiones.
	Dominio emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha atenta y activa 2. Reconoce ideas de mejora 3. Aceptación de opiniones 4. Empatía y solidaridad, autonomía y confianza, moderación (Humildad) 5. Creatividad y originalidad. 6. Control emocional (ecuanimidad y tolerancia activa). 7. Proactividad (Iniciativa en ideas y colaboración) 8. Responsabilidad. 9. Suele asistir puntualmente. 10. Disfruta de las actividades.
	Dominio procedimental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta el proceso de trabajo. 2. Interviene en el momento oportuno. 3. Respeta los tiempos de trabajo asignados. 4. Participación enfocada en la temática y la actividad. 5. Tiene habilidades del pensamiento crítico. 6. Asegura los recursos necesarios. 7. Documenta su quehacer. 8. Cumple el rol indicado. 9. Asume otro rol si es necesario. 10. Expresión corporal, vocal e interpretativa actoral.

Nota. Indica las asociaciones entre variable, dimensiones e indicadores.

2.1.1 Análisis de la observación participante

Se tomó como base la asignatura de Educación Artística del ciclo VII de la carrera en mención. Se pretendió verificar la existencia de la problemática en cuanto a la metodología para enseñar el pensamiento crítico a través del teatro foro, tomando como referencia aquellos estudiantes que mostraron interés en participar en

el grupo focal de teatro foro y en su respectiva discusión. La metodología del grupo focal consistió en improvisación de situaciones sociales conflictivas y en ensayos efectuadas en tres sesiones. Con este punto de partida, se analizaron los esquemas referenciales, de modo que revelara información (input) a procesarse en las dimensiones conceptuales, emocionales y procedimentales, propias del teatro foro. Con base en los indicadores establecidos en la Tabla 5, se procedió a ordenar los datos a registrar, la información ordenada genera secuencias en el análisis e interpretación de la información y refleja lo que los estudiantes pensaban y actuaban en virtud de su capacidad expresiva, códigos tonales, pausas, interpretación de simbologías, indicaciones teatrales (acotaciones), según lo revela la Tabla 6.

Tabla 6.
Matriz de observación participante

Dimensión	Observación participante	Interpretación
Dimensión conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo limitado de algunos conceptos como: distancia, reflexividad, indicaciones teatrales. - Problemática acerca del trazo escénico (danza, coreografía, ritmo). - Problemas de capacidad para dar pie a un actor que olvida el libreto. - Postura y actuación. - Capacidad de flexibilización. 	<p><i>Los datos revelan, por un lado, las dificultades de los estudiantes para improvisar cuando existe olvido del libreto; lo que a su vez, presupone que existe manejo limitado de algunos conceptos claves como el distanciamiento, las premisas teatrales, manejo de sinonimia, entre otros.</i></p> <p><i>Además, existe capacidad para flexibilizar algunos contenidos relacionados con el teatro y seguir las orientaciones actorales. Cada estudiante participó, según capacidades individuales, dado que su aprendizaje presencial se vio limitado durante la pandemia.</i></p>
Dimensión emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de representar emociones de los personajes. - Inseguridad para una actuación correcta ante el público. - Problemas de control emocional para aceptar críticas de parte del grupo. - Intervención de estudiantes en roles que no correspondían (opiniones y actuar desubicados). - Pedantería en opiniones. 	<p><i>Las emociones se asocian con problemas de control para desempeñarse correctamente ante el público o, en su esfera emocional, para aceptar críticas que hace el grupo de trabajo.</i></p> <p><i>Se visualizaba intervenciones de estudiantes que no correspondían con sus roles, es decir, su participación no era oportuna, sin control y, sobre todo, desarrolladas con pedantería.</i></p>

Dimensión procedimental	<ul style="list-style-type: none"> - Con base a los conceptos derivados de la asignatura, fueron capaces de seguir indicadores, en especial, los tiempos establecidos. - Mostraron habilidades para utilizar correctamente los recursos o medios disponibles. - Como recursos escénicos, había estudiantes que no intervenían en el momento indicado según el guion. - Expresión corporal adecuada. - Concluyen en el tiempo asignado. - Adaptación a los cambios presentados durante la marcha. 	<p><i>Los estudiantes desarrollaron habilidades escénicas, en el mismo momento de su intervención durante los ensayos. Su dinámica de participación les permitió demostrar adecuadamente su expresión corporal, así como los procesos de adaptación a los cambios durante la marcha.</i></p>
-------------------------	--	--

Nota. La matriz recoge una síntesis elaborada por el investigador sobre las simulaciones del grupo focal para representar historias a través del teatro foro.

A partir de los datos de la Tabla 6, se tiene los siguientes resultados:

Como fortalezas se determinó que:

- La disposición de los estudiantes de participar en el proceso permitió evidenciar genuinamente la aceptación de opiniones para la mejora cualitativa de su desempeño.
- El sentimiento de capacidad o competencias para efectuar actividades escénicas, que provocó un buen desempeño en sus actuaciones.
- La disposición para la recepción de opiniones o críticas, que alimentara su buen desempeño y seguimiento de indicaciones.
- El grupo-clase facilitó el trabajo colaborativo, por lo tanto, se materializó el sentimiento de ayuda como referente en los procesos del teatro foro.
- Los ensayos de mesa –el estudio de la obra y lectura, pormenorizada, analítica de la pieza escrita-, permitió que cada estudiante-actor conociese la intencionalidad de esta y la motivación de su personaje.
- Durante los ensayos, los estudiantes asumían diferentes roles, lo que posibilitó el desarrollo de sus capacidades de representación de otros roles y conocer la propuesta escénica desde otras ópticas.
- La relación con los espectadores incorporados en el transcurso de la presentación y después -ya fuera del rol-, resultó motivante y reforzador.

En consecuencia de las fortalezas señaladas se destaca que las relaciones interpersonales, la proactividad, el aprendizaje de la metodología, la colaboración y la

relación con el público como actores y como estudiantes de licenciatura en la educación aportaron a la enseñanza del pensamiento crítico, por cuanto promovieron su aplicación durante los talleres, los ensayos y las presentaciones de teatro, con escucha atenta a la problemática de la comunidad, e interés y sensibilidad solidarios hacia la superación de las condiciones opresivas.

Como debilidades se encontró:

- Participación disruptiva de estudiantes en roles que no le correspondían.
- Las dificultades laborales o personales de los estudiantes que les impedían participar en los ensayos, las discusiones y las presentaciones.
- Hacerse acompañar de otras personas en los ensayos o sesiones de trabajo, ya que inhibían o distraían el desempeño eficiente, lo cual provocaba sesgos al respecto.
- Desconocimiento de sinonimias, lo que dificultaba la ampliación lexical.
- Las reflexiones se confundían con el análisis, sin llegar a una deliberación.
- La inhibición del público que se limitaba a responder desde la platea y a incorporarse en la obra cuando se les requería.

Las debilidades observadas en el proceso están vinculadas con un modo de ser, con comportamientos comunes a la mayoría poblacional salvadoreña que tiende a procrastinar estudio y proyectos, resolver problemas, es inhibida cuando se trata de participar en actividades colectivas de compromiso social, de participar en público, de emitir opinión y evita comprometerse en acciones que no suele acostumbrar.

2.1.2 Análisis de entrevistas abiertas

Se entrevistó a cinco expertos en la praxis teatral de corte popular tal y como se realiza en el contexto salvadoreño. La administración de dichas entrevistas (ver anexo 2), siguiendo a través de un guion contextual, se procedió a obtener información fiable, de modo que correspondiera a los conocimientos y experiencias con la que los expertos contaban y su conocimiento de la propuesta escénica del investigador. En ese sentido, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 7.

Datos de entrevista a expertos

No.	Experto	Información obtenida
1	Experto en Ciencias de la Educación, con experiencia en teatro foro (1)	<ul style="list-style-type: none"> - La generalidad de las personas gusta de las artes, pero prefieren ser espectadores que actores, debido a que la presión social los cohibe. - Dramatizar requiere contar con entrenamiento actoral para un buen desempeño escénico, conocer a fondo la obra y profundizar en el papel. - No se trata de la representación de la obra como un espectáculo clásico ya que se tiene el objetivo de hacer que el público participe. - La experiencia del TF como espectáculo se hace difícil ante las resistencias que las personas presentan a pasar al público. - La praxis del teatro del oprimido comprende una motivación política. - Por lo general el público es más afín a aquello que privilegia el espectáculo por encima del contenido abordado, pues buscan más diversión que una estética que los lleve a cambiar su visión del papel que todos jugamos en la educación y no solo en el arte.
2	Experto en Ciencias de la Educación, con experiencia en teatro foro (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes en el TF se integran en la dinámica, aunque a veces no apliquen el PC, sino más recurren a expresiones del saber común. - La obra presenta un problema social muy generalizado por cuanto la población salvadoreña que tiende a emigrar, por cualquier medio, ante condiciones de vida que no garantizan o no favorecen sus expectativas y las de su grupo familiar, ya sea que tengan formación profesional o no. - El teatro no se trata solo lo atractivo. - Se enfoca un problema desde aristas económicas, sociológicas, psicológicas, literarias y culturales de manera lúdica, que requiere un estudio interdisciplinario.
3	Doctor honoris causa por su labor literaria	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de que el espectador se convierte en un ente crítico capaz de aportar propuestas de solución a la problemática planteada. - La propuesta escénica como texto que explora saberes de los espectadores vinculados a los productores y la producción de arte y cultura recoge datos diagnósticos que aportan a la cultura nacional. - Este trabajo ofrece mucho y puede ofrecer más y debería de ser llevado a más espacios porque hace pensar y aporta a la cultura nacional.
4	Licenciado en Letras y Maestro en Docencia Superior	<ul style="list-style-type: none"> - La realidad que se refleja en la propuesta escénica muestra con mesura y con un contrapunto de comicidad el dramatismo de la carencia de opciones de desarrollo que experimenta una mayoría poblacional. - Estudiantes que conocen lo que se pregunta desde la escena por ser parte de su formación estética y literaria se cohiben y no responden..
5	Licenciado en Letras y Maestro en Docencia Superior	<ul style="list-style-type: none"> - El libreto de la obra dramatizada inicia con un planteamiento de la problemática a exponer entre dos personajes unidos y que discrepan por la toma de decisión de uno de ellos y después va incorporando personajes que apoyan la postura del personaje masculino y de la mujer inconforme con la decisión de su pareja. - Se involucra al público en la decisión del personaje que inició el conflicto y toman la decisión de seguir junto a su pareja en el territorio nacional.

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados fueron organizados en virtud de sus fortalezas y limitaciones:

Como fortalezas se determinó que:

- La opresión que se dramatiza surge en un contexto en el que emigrar se hace necesario para sectores sociales agobiados en lo económico y la búsqueda de oportunidades que no están al alcance en su país.
- El libreto plantea el problema con dramatismo y con un contrapunto cómico a fin de que la discusión sobre valores y toma de decisiones sea objetiva y racional, sin obviar lo afectivo, los valores y sentirse parte del colectivo.
- En la vida real los actores están inmersos en el contexto conflictivo, el cual analizan y comprenden, lo que les permite caracterizar personajes creíbles.
- El montaje de la obra se escenifica con énfasis en la credibilidad actoral sin acentuar aspectos decorativos, excepto los más elementales para identificar el lugar en el que la obra transcurre o los actores lo referencian.
- El mensaje principal y los secundarios son captados por el público ya sea que coincidan con la propuesta o no y aun cuando no participen en la escena se llevan consigo la moraleja que abona a su pensamiento crítico.

De acuerdo con los datos categorizados como fortalezas, la producción teatral responde a la exposición de una problemática real, manifestada en las afectaciones de los estudiantes universitarios en sus aprendizajes y desarrollos de competencias de análisis y síntesis, abstracción y generalizaciones, así como las habilidades de lectura comprensiva y de construcción de un discurso congruente, objetivo, justo y comprensible, a fin de contar con herramientas que le permitan pensar y emitir juicios de valores acompañados con acciones y prácticas en un contexto determinado.

Como limitaciones se tiene:

- El público participa activamente, pero evita involucrarse en la escena por lo que los actores rompen la cuarta pared para ir por ellos.
- El contacto con los públicos se redujo al no haber espacios disponibles.
- Algunos de los participantes iniciales debieron ser sustituidos durante el proceso debido a sus compromisos de estudio o laborales.

- El tener que cambiar de rol en el teatro suele sacar a las personas de su zona de confort, y temen revelar aspectos ocultos a los demás, aún más si la exposición se prolonga un poco más que en otros oficios artísticos.

Las debilidades observadas en el proceso se relacionan con factores idiosincráticos que perfilan patrones comportamentales vinculados a un modo de ser compartido como producto de la socialización en el contexto histórico social salvadoreño, desde el aprendizaje social en los grupos de pertenencia: la familia, los grupos de socialización secundaria y los grupos de referencia.

2.1.3 Análisis de categorías, según talleres de formación

Las categorías se agruparon en el TF como técnica para el desarrollo del PC. En la secuenciación de los datos revelados en la matriz de indicadores, se tomó como patrón las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, que representan esquemáticamente las categorías a analizar en la formación en PC y TF.

- a) **Dimensión conceptual:** los estudiantes que participaron como sujetos directos en la muestra, en cuanto a su aporte al trabajo efectivo de ensayar, colaborar en el montaje y actuación de una obra de teatro que enfoca una problemática social, fue posible ya que comprendían los conceptos que se utilizaban para analizar la pieza escénica, la caracterización de los personajes y guiar el proceso.
- b) **Dimensión procedimental:** desempeño observado en los estudiantes involucrados en la creación, ensayos, montaje y presentación de teatro social rindió los frutos esperados en diferentes contextos, a los cuales se adaptaron con independencia del escenario y de los públicos con los cuales interactuaron, incluso improvisaron o actuaron otro personaje.
- c) **Dimensión actitudinal:** los estudiantes que participaron en el proceso de ensayos, montaje y presentación de la obra de teatro, mostraron disposición en cuanto puntualidad, aprendizaje de textos, seguimiento de

indicaciones, resolución de problemas, proactividad, empeño, constancia, comunicación, entusiasmo, motivación y buen humor.

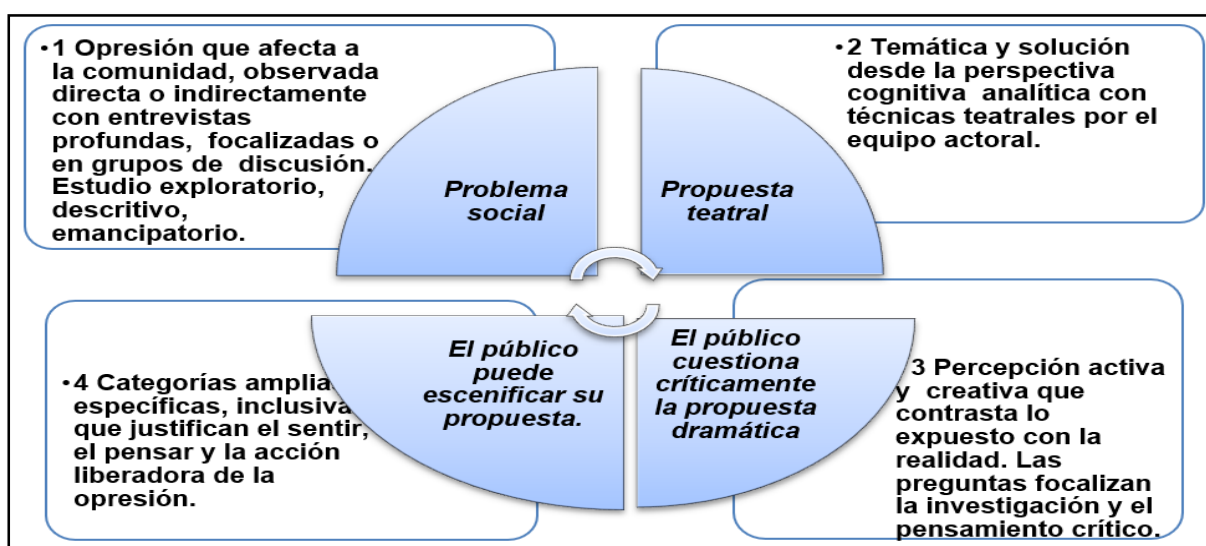
2.2 Propuesta de enseñanza del pensamiento crítico (PC)

A partir de las conceptualizaciones de diferentes autores sobre los términos y categorías a aplicar en la enseñanza del PC, en este estudio se plantea una estrategia de enseñanza del PC mediante el TF, que parte del análisis de la realidad y el reconocimiento de la opresión. Posteriormente se determinan las temáticas y soluciones desde una óptica cognitiva y analítica, utilizando técnicas teatrales para la representación de esa realidad. A continuación, se enfoca la percepción analítica y creativa que contrasta lo representado con la realidad, de modo que, el PC sea la expresión fundamental para ampliar las categorías que justifican el sentir, el pensar y el hacer, como dinámicas escénicas a probar.

Representación esquemática de la propuesta de enseñanza del PC.

Figura 9.

Enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro



Fuente. Elaboración propia considerando las etapas que cubre el proceso.

La Figura 9 muestra la propuesta del PC, basada en procesos colectivos de diagnóstico de realidad, que tienen como objetivo generar conciencia de las afectaciones de los grupos que participan del TF, lo cual les permite dramatizar una situación social vivenciada, que requiere análisis y aplicación de estrategias de acción, a fin de confrontar y resolver accyuar para transformar los modos de pensar, sentir y actuar de las personas.

2.2.1 Presentación explicativa de la propuesta

A partir de esta consideración, se señalan cuatro momentos de esta propuesta, comprendida de forma holística como parte de la interdisciplinariedad que requieren los abordajes en el teatro foro:

- a) Estudio exploratorio, descriptivo y emancipador: proceso de acercamiento a las comunidades, ya sea de forma directa e indirecta, con el objetivo de identificar una situación problemática mediante la exploración y descripción de las condiciones reales de existencia, emitiendo juicios de valor, con un proceso clave para el pensamiento emancipatorio. Se utilizan técnicas dialógicas sobre el diario vivir, que representa una problemática latente, que merece ser reflexionada mediante situaciones conflictivas.
- b) Perspectiva cognitiva y analítica: la propuesta teatral desde una percepción colectiva trabajada con técnicas para la dramatización, abstrae los condicionantes de las situaciones conflictivas de las comunidades en general o grupos humanos específicos, que reaccionan emocionalmente, pero que en la dramatización objetivan la comprensión de ésta. Se aplican técnicas para identificar la propuesta teatral mediante análisis de contenido de la situación expresada en el texto, el autor conoce la situación y el trasfondo, los actores realizar los ajustes necesarios en el manejo técnico de la respuesta emocional de la acción a ejecutar en escena.
- c) Cuestionamiento: el público emite juicios de valor (lo creíble, las reacciones, factibilidad de la propuesta, cambios en la situación real que se representa)

para contrastar entre la realidad y lo representado a través de la propuesta en escena. El actor y el público trabajan analogías, las fortalecen y, sobre todo, comprenden la situación y guardan distancia de esta, al grado que cuando la representación concluye, existe liberación del agobio u opresión, que esa situación dramática provocó. Ambos participantes de la vivencia teatral mantienen cierto nivel de reflexión sobre lo actuado y lo presenciado.

- d) Categorías amplias e inclusivas: se trata de una actividad abstracta, vinculada a la discusión de los participantes en el proceso, señalando nuevos conceptos y categorías de la realidad representada. Las categorías se expanden al área socioemocional y buscan -en alguna medida- la asociación con los participantes activos, dando seguimientos a estos tipos de esfuerzos, sin ser actores especialmente. Al respecto, queda activada una sensibilización a ese tipo de expresión de la comunicación social.

2.2.2 Fundamentos teóricos de la propuesta

Los fundamentos que enseguida se presentan, obedecen al sincretismo de la propuesta, como un sistema híbrido del pensamiento crítico en el teatro foro. Se reconoce la unidad entre teoría, metodología y práctica, a partir de un marco filosófico dialéctico-materialista Histórico-Cultural y el Humanismo Crítico, para la enseñanza del PC mediante el TF a estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que cualifica el pensar hacia el cambio y el desarrollo social:

- a) Fundamentos Filosóficos:

Desde la Antigüedad diversos filósofos se han interesado en formar personas críticas, capaces de responder a los desafíos y problemáticas que su entorno les plantea, que en sus pensamientos y acciones se reflejara su conocimiento, sus formas de comprender, explicar y vivir en el mundo. La filosofía orienta hacia un conocimiento confiable y claro para solucionar los problemas del ser humano, procesos en los cuales la criticidad está latente, es así que el PC se

asomó en el devenir histórico. Sirva de ejemplo de la primera época de los diálogos platónicos, el diálogo "Critón", sobre la justicia y la obediencia a las leyes, fechable entre el 393 y el 389 a.C., tras la muerte de Sócrates; en Critón, Sócrates quiere cumplir la ley, mientras sus amigos intentan persuadirlo de que sobornando al guardia podrá fugarse de prisión y salvar su vida. Diferentes corrientes de la filosofía han aportado a la estructuración del pensamiento crítico y sus constituyentes. Los conocimientos no son absolutos e inmodificables, se perfeccionan con disposición para refutar creencias, opiniones personales, discursos dominantes, dudar de las propias creencias, aplicando la razón dialéctica y el escepticismo, con una actitud liberadora.

b) Fundamentos Psicológicos:

Lev Vygotsky (2006), planteó que existe un nexo entre drama y arte, que el drama es un modelo de organización de la psique que influye en lo esencial del ser humano. aporta al desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento con enfoque sociohistórico, al estudiar el ser y la conciencia en su entorno social, y su cultura, que transforma y se transforma a sí mismo, de lo simple a lo complejo, mediante la observación, interiorización y producción de ideas. Vygotski (1978) aclara 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 recursos psicológicos que transforman la actividad mental del sujeto en interrelación con otros. El proceso dialéctico parte de la experiencia acumulada, las vivencias y los problemas del contexto, en interrelación con la nueva información, mediante la socialización objetiva en el hacer, el conocer y el saber adaptativo, construir su realidad y contribuir a transformar el medio. La Psicología Comunitaria enfoca los problemas psicológicos del individuo en el sistema social o ambiental, como parte de la comunidad, desde su potencialidad transformadora (Sánchez, 2007), genera escenarios de acción, diálogo, reflexión, consciencia de poder y participación activa (Montero, 1998). El concepto de

Empoderamiento, Empowerment -Potenciación o Fortalecimiento-, es un constructo multidimensional (psicológico, político, cultural, social y económico), multinivel (individual, organizacional y comunitario) y multicomponente (existen diferentes componentes en cada nivel) (Rappaport, 1984). Orienta a que las personas y los colectivos comprendan críticamente su entorno social, que ganen control y recursos desde su capacidad de gestión (Zimmerman, 2000). Se conectan el nivel individual del bienestar con el contexto social y político más amplio. El nivel individual o psicológico del empoderamiento, sin obviar lo ecológico-cultural, es definido por Zimmerman (1995, 2000) como el control de las personas de su propia vida y su afrontamiento de la adversidad. Inicialmente el constructo incluyó tres componentes: intrapersonal, interaccional o cognitivo, y comportamental, Christens (2012) lo completa con un cuarto componente: el relacional, estos se explicitan en la siguiente tabla.

Tabla 8.

Componentes individuales o psicológicos del empoderamiento

Componentes del nivel individual o psicológico del empoderamiento			
Intrapersonal	Interaccional	Comportamental	Relacional
Percepción de autoeficacia	Comprensión crítica	Acciones individuales	Habilidades colaborativas
Locus de control interno	Comprensión de los agentes causales	Participación en acciones sociales	Resolución de conflictos
Motivación para el control personal	Identificación y movilización de recursos.		Movilizar y motivar a otros
			Superar las divisiones sociales
			Facilitar el empoderamiento de otros
			Saber pasar el legado

Fuente. Fernández Carrasco et.al. (2019), basado en Zimmerman (2000), Christens (2012), Miguel, Ornelas y Maroco (2015).

c) Fundamentos Pedagógicos:

La Enseñanza desarrolladora trabaja estrategias didácticas de pensamiento reflexivo (Castellanos, 2007), problematiza el contenido dialécticamente y privilegia la reflexión consciente. Diagnostica intereses, motivaciones,

necesidades específicas, del desarrollo actual al potencial, en lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo, iniciativa, autoconocimiento y autocontrol. El aprendizaje desarrollador con tareas y acciones significativas del estudiante, en función del objetivo, contenido y método activos, va al conocimiento y la esencia; autoperfecciona en interacción, potencia el PC hacia un PEA dialéctico, abierto y metacognitivo, integra dimensiones: activación, regulación, significatividad y motivación por aprender, da sentido al aprendizaje, a autoevaluarse y autorregularse, transforma y ayuda a transformar el contexto.

En la pedagogía crítica el estudiante es cognoscente activo, reflexivo, comprometido con su formación y el cambio. El docente guía y comparte saberes, pregunta y aprende de las preguntas, problematiza, guía a evitar falacias, a respetar divergencias, media entre ellos y la información, canaliza inquietudes. Epistemológicamente la enseñanza del PC se fundamenta en que el conocimiento se construye a través de la reflexión y la evaluación crítica de la información, promoviendo la autonomía intelectual y el cuestionamiento.

La Enseñanza desarrolladora trabaja estrategias didácticas que abonan al desarrollo del pensamiento reflexivo (Castellanos, 2007), porque problematiza el contenido dialécticamente y privilegia la reflexión consciente del educando. Se diagnostica los intereses, motivaciones, necesidades, particularidades, desde el nivel de desarrollo actual hacia el potencial, en lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo, junto a lo axiológico y motivacional, la independencia cognoscitiva, el autoconocimiento y el autocontrol. Pensar, sentir y hacer con un aprendizaje desarrollador dinámico, que abona al desarrollo humano integral, brinda condiciones para que el docente intervenga con métodos activos y estrategias de aprendizaje, mediante tareas significativas a diferentes niveles de complejidad, en función del objetivo, contenido y métodos, concretada en acciones y operaciones de los estudiantes, hacia el conocimiento y la esencia.

El Aprendizaje desarrollador implica autoperfección, desarrollo cognitivo, volitivo, motivacional, afectivo y axiológico en la interacción social, potencia el PC al integrar las dimensiones: activación, regulación, significatividad y motivación por aprender. El sujeto se implica en la actividad metacognitivamente y en comunicación colaborativa con el grupo, de lo inter-psicológico a lo intra-psíquico transformando las formas de pensar, sentir y hacer de los estudiantes en contexto (Vygotsky, 1978, Castellanos, 2007). El aprendizaje desarrollador, da sentido a lo que el educando aprende, motivado al reconocer sus fortalezas, sus dificultades, se pone metas y autorregula su actuación, eso lo transforma y le ayuda a transformar un contexto socio-histórico concreto (Castellanos, 2007). El PC surge en un proceso de enseñanza-aprendizaje dialéctico, abierto a divergencias y al autoconocimiento metacognitivo.

En el enfoque pedagógico crítico el estudiante es sujeto cognoscente activo, aplica el PC, comprometido con su formación y la transformación social. El docente guía y comparte saberes, orienta a problematizar desde preguntas generadoras y aprende de las preguntas de los estudiantes, a la indagación consciente y significativa del conocimiento, media entre ellos y la información, canaliza inquietudes, guía a evitar falacias y a respetar discrepancias.

- d) Fundamentos Sociológicos: El pensamiento sociológico crítico permite analizar la sociedad de forma objetiva, cuestionar las estructuras de poder y promover el cambio social, fomentando la participación ciudadana y la toma de decisiones informadas; no se limita a la aceptación superficial de la realidad, sino que busca comprender las causas subyacentes de los problemas sociales, las desigualdades y las injusticias. La educación como proceso estructural, social dinámico, complejo requiere la actividad situada de los educandos. En la perspectiva del pensamiento crítico situado, la investigación participativa abona a documentar y testimoniar las experiencias en contexto.

e) Fundamentos Jurídicos: la estrategia se sustenta en la Constitución de la República de El Salvador y en la Ley General de Educación, Capítulo III, Objetivos Generales de la Educación Nacional, Art. 3., que expresa a letra: d) Cultivar la imaginación creadora, los hábitos de pensar y planear, la persistencia en alcanzar los logros, la determinación de prioridades y el desarrollo de la capacidad crítica. Capítulo II Instituciones de Educación Superior Sección Primera Generalidades, en el Art. 24, en refiere que Las instituciones de educación superior y sus docentes e investigadores, gozan de libertad de cátedra. Las autoridades estatales y los particulares que coartaren dicha libertad responderán de sus actos de conformidad a las leyes. La Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador, en su Capítulo II De la Educación Universitaria, en cuanto a Características de la educación se refiere a la Libertad de cátedra y docencia libre, Art. 6. - El personal académico de la Universidad gozará de libertad de cátedra. Se entiende por ésta, la exención de obstáculos para investigar, exponer y transmitir el saber científico; se manifiesta en la libre exposición de las diversas doctrinas e ideas que conciernen a las esferas del conocimiento objetivo y científico de la realidad, así como su análisis crítico, con el propósito exclusivo de ilustrar y orientar la investigación. Este derecho no se opone al señalamiento por los respectivos organismos, de normas pedagógicas y disposiciones técnicas y administrativas encaminadas a la mejor prestación del servicio docente. Se reconoce la docencia libre como un medio de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.3 Fuentes del teatro foro

El TF, como técnica teatral participativa, expone problemas sociales a través de obras teatrales, invitando a los espectadores a convertirse en "espect-actores" y proponer soluciones. El TF tiene influencia del teatro dialectico y didáctico de Brecht, que revela la realidad que ocultan las apariencias ilusorias, contra esto plantea el realismo, una concienciación distanciada contrapuesta al teatro catártico de Aristóteles. El distanciamiento estético brechtiano no resta credibilidad escénica, la

razón regula la emoción y promueve el pensamiento crítico, guarda coherencia entre objetivos, métodos y procedimientos educativos, con sentido ético.

Por su parte la Pedagogía Activa y del Oprimido de Freire selecciona una situación o situaciones relevantes para la comunidad, que constituyen una problemática colectiva, se plantea la idea principal y la indagación, se escenifica la temática escogida, el público es espectador-participante de la presentación, una vez terminada la cual, el público hace saber si está de acuerdo con la solución propuesta o se construyen nuevas formas de comprensión y solución actuadas (Boal, 2001).

Augusto Boal creó el Teatro del Oprimido en Brasil en los años 70, basado en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, el TF es una de sus técnicas, los actores dramatizan un problema colectivo, los espectadores pueden proponer soluciones y actuarlas, en exploración-ensayo de alternativas creativas para resolver conflictos hacia la transformación sociocultural. A través de las técnicas dramáticas, la poética del oprimido facilita comprender las causas de los conflictos sociales e interpersonales, fortalecer la autoestima, la expresión teatral y la creatividad, la exploración y la sensibilidad hacia sí mismo y el otro, hacia el entorno, en una praxis pedagógica y artística interactiva, lúdica, descubre y aplica soluciones liberadoras, concienciando la realidad sociocultural y la capacidad de transformarla.

Teatro del Oprimido. El TF es una técnica de Augusto Boal, parte de su sistema de Teatro del Oprimido, que busca empoderar a la audiencia respecto de su papel en la búsqueda de solución de sus problemáticas desde la reflexión crítica sobre la realidad y prepararse para realizar acciones liberadoras.

Dramaturgia Simultánea. El TF utiliza la dramaturgia simultánea, los actores presentan una obra que enfoca problemas sociales, y la acción se desarrolla hasta un punto de crisis donde se invita a la audiencia a intervenir y proponer soluciones que implican otro abordaje de la situación y posibles nuevos desenlaces.

Participación Activa. El TF se caracteriza por la participación activa de la audiencia de la propuesta escénica, quienes se convierten en "espect-actores" al intervenir en la obra y proponer alternativas a la situación dramática.

Problemas Sociales. Las obras de TF se centran en la exposición de problemas sociales vivenciados por una comunidad dada, buscando generar conciencia y promover la reflexión crítica sobre la realidad.

Transformación Social. El objetivo final del TF es la transformación social, empoderando a la audiencia para que se convierta en agente de cambio y reclama sus derechos ciudadanos en aspectos que afectan a la comunidad.

El Guion. En una obra de TF debe ser claro y conciso, sin palabras que resulten ajenas para los espectadores y debe exponer un problema social de manera accesible para la audiencia.

El Espacio Escénico del TF debe ser flexible y adaptable, permitiendo la participación de la audiencia y la improvisación allí donde mejor se facilite la convocatoria y la presencia de los destinatarios de la propuesta escénica.

El Actor. En el TF no solo interpreta un personaje dado de una vez y para siempre, sino que también actúa como facilitador, guiando a la audiencia y promoviendo la reflexión crítica respecto del asunto que se trata en la trama.

2.2.4 Desarrollo del pensamiento crítico a través del teatro foro

Pensar críticamente es ineludible en un mundo agobiado por crisis sociales, políticas, geopolíticas y económicas entre otras, que impone actuar con criterio buscando soluciones a los conflictos. El TF, con medios estéticos y pedagógicos conecta escenario y platea, establece un diálogo activo, democrático, horizontal, observa, escucha, pregunta y genera duda, compara expresiones y opiniones, prioriza la discusión, estimula el análisis crítico, busca respuestas autónomas, promueve la crítica y la autocrítica y la reflexión personal, la evaluación grupal de los contenidos y de la metodología. Se comparten experiencias, se analiza y se evalúa procesos colectivos. Se identifican los aspectos teóricos y conceptuales que vinculan el teatro foro y el pensamiento crítico. Las sesiones implican ejercicios, participación grupal, evaluaciones colectivas, reflexivas y críticas.

a) La práctica del teatro popular en la educación

El teatro popular aporta a que los contenidos académicos sean significativos y útiles, brinda espacios simulados de situaciones reales de aprendizaje (Baraúna, 2016), sus planes didácticos o diseños curriculares reconocen las vivencias, intereses y necesidades de los estudiantes (Caballero, 2019). Es una estrategia didáctica, lúdica, creativa y participativa que lleva al diálogo a los actores educativos (Silva y Silva, 2020), dramatiza temas sociales relevantes. Es pedagogía crítica que fortalece competencias lingüísticas, artísticas, comunicativas, reelabora contenidos, analiza sus consecuencias, genera conocimientos y competencias ligadas al pensamiento crítico, y aplicadas en prácticas comunitarias consensuadas.

b) La pedagogía y el teatro foro

La pedagogía teatral es activa, parte de las concepciones sobre el teatro dialéctico de Bertolt Brecht, la pedagogía de Freire y la praxis de Augusto Boal, que llevan a la reflexión y al cambio. Interesa la creatividad y la libertad frente a estructuras político-económicas y culturales opresivas, descubrir y aplicar soluciones liberadoras en la interacción y la transformación social concienciada, de la realidad sociocultural y de la capacidad de transformar esa realidad (Freire, 1974). La pedagogía teatral lleva a que el estudiante indague, se recree, analice las causas de la opresión, y cómo superarla mediante la lectura, se libere y solidarice (Freire, 1996 y 2009). El TF integra artes, ejercicios, juegos y técnicas teatrales, analiza opresiones, aplica técnicas dramáticas grupales para la comprensión y búsqueda de alternativas de cambio social y protagoniza la acción dramática (Boal, 1989, Vieites García, 2015). El teatro del oprimido reconoce opresiones sociales y su origen, el espectador ensaya acciones liberadoras (Boal, 2015).

2.2.5 Contenido de la propuesta

Se desarrolla la metodología basada en el TF para formar en PC a estudiantes universitarios, se discute y define el problema, se identifica categorías y temas

esenciales, se asume la metodológica cualitativa, exploratoria y fenomenológica, se recolecta información, se analiza y se interpreta.

La estrategia pedagógica teórico-práctica coincide con Sierra (2008) quien la considera como dirección del proceso pedagógico en la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes: “que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar” (p. 19). A partir del diagnóstico se planifican objetivos, contenidos, acciones, métodos, procedimientos, recursos, responsables y tiempo. Según González Rey (1989) la estrategia se precisa, delimita, modifica ante los cambios; las dimensiones e indicadores se ajustan a las necesidades, de lo vivencial a lo creativo y propone nuevas acciones. La estrategia unifica al proceso de enseñanza-aprendizaje, comprende: objetivos, fundamentos, métodos, técnicas, instrumentos y evaluación del proceso. En esta investigación estrategia de enseñanza son las acciones sistémicas, colectivas, autorreguladas, mediante talleres teórico-prácticos.

Para González (1987), el taller favorece la participación y el aprendizaje, la vivencia y la reflexión, cada participante gestiona su aprendizaje, autorregula su acción interdisciplinaria, reflexiva, objetiva y crítica, expresa ideas, teorías y las demuestra, hace tareas productivas, desarrolla hábitos, habilidades. El trabajo práctico es colaborativo, creativo, analítico, proyecta soluciones, transforma y se evalúa formativamente. Ander-Egg (1995) advierte que el taller es autogestionario y sus principios son: a) elimina jerarquías docentes; b) relación docente-estudiantes que cogestionan una tarea; c) producción cooperativa; d) evaluación conjunta.

Epistemológicamente el taller educativo propone: a) Integración teórico-práctica del proceso de aprendizaje; b) Vivir el aprendizaje como Ser Total, con experiencias de vida en relación intelectual-emocional activa e implica una formación integral; c) Promueve la inteligencia social y la creatividad colectiva; d) El conocimiento se produce en el taller mediante el proceso de acción-reflexión-acción.

A continuación, se expone la Estrategia de enseñanza del PC a estudiantes de licenciatura en educación a través del TF.

Misión: aportar a la enseñanza del PC para su utilización en la toma de decisiones que deben hacer los estudiantes de educación.

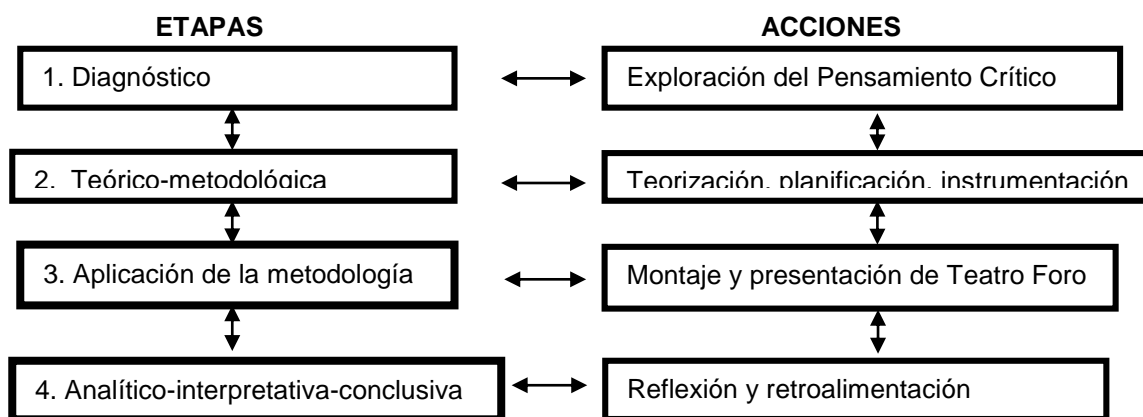
Objetivo: formar a estudiantes de licenciatura en ciencias de la educación en PC para su aplicación en su proceso formativo y laboral.

Secuenciación Metodológica

Metodología y estructura lógica interna de las acciones docentes para enseñar el PC a los estudiantes, secuenciada en las fases metodológicas y su funcionamiento, desde la articulación de los procesos de contenido hermenéutico.

Figura 10.

Etapas y acciones de la propuesta metodológica



Fuente. Elaboración propia.

Etapa 1: Diagnóstico

Capta fortalezas y limitantes de los estudiantes respecto a su conocimiento, identificación y aplicación del pensamiento crítico. Se diseñan instrumentos para toma de datos, procesamiento e interpretación de lo indagado mediante observación, entrevistas y discusiones temáticas.

Acción 1- Reconocimiento de las manifestaciones del pensamiento crítico.

- Objetivo: diagnosticar expresiones del PC en los estudiantes mediante observación participante, entrevistas cualitativas, discusión y talleres.
- Caracterización de la etapa: permite la crítica y la autocrítica consciente.
- Participantes: estudiantes de cuarto año de Licenciatura en educación.

Etapa 2: Etapa Teórico-metodológica

Se planifica: objetivos, temática, actividad, responsables y temporalización. Se instrumenta los recursos de trabajo y de evaluación. Se comparte el encuadre metodológico inicial mediante documentos y la conceptualización del pensar crítico y del teatro foro como vía de enseñanza, participación y generación de discusión, para que apliquen recursos conceptuales, metodológicos y procedimentales.

Acción 2 - Se planifica, se elabora el programa y se pone en práctica desde la preparación del grupo actoral, se produce documentos sobre pensamiento crítico – glosario-, y teatro –guion, análisis de guion y personajes, glosario teatral.

- Objetivo: reconocer PC en Brecht, Boal, Grotovsky y Brook.
- Participantes: estudiantes de licenciatura en ciencias de la educación.

Etapa 3: Aplicación de la metodología - Presentación de teatro-foro

En discusiones y en talleres se trabaja hábitos, habilidades y actitudes racionales y conscientes, en contexto, se hace improvisaciones analógicas, cambiando de rol a los actores, se monta la obra teatral y se realizan las presentaciones. Se instrumenta indicadores para efectuar diagnósticos sistemáticos mediante entrevista, observación y técnicas participativas, al interior del grupo de trabajo y en relación con el público para garantizar la retroalimentación, reconocer las dificultades para superarlas y potenciar los aciertos.

Acción 3 – *Montaje y presentación de la obra de teatro*

- *Objetivo: Impulsar el pensamiento crítico colectivo mediante el teatro foro.*
- *Participantes: estudiantes de educación y público.*

Etapa 4. Analítico-interpretativa-conclusiva

Análisis, interpretación y conclusiones. Se coteja y reconoce cómo se ha trabajado, evaluado y autoevaluado, sistemáticamente en las sesiones, se valora la calidad de la ejecución. Con los participantes actores se hace reflexión y retroalimentación durante el proceso y después de cada presentación, los resultados se observan en su desempeño y su actuación teatral.

Acción 4. Reflexión y retroalimentación.

- *Objetivo: Constatar los resultados de la enseñanza del PC a través del TF*
- *Caracterización de la etapa: valoración crítica de la efectividad del programa.*
- *Participantes: estudiantes de licenciatura en educación, docentes y directivos.*
- *Evalúa: colaboración y compromiso de los estudiantes, utilización de técnicas, procedimientos, instrumentos, actitudes, decisiones y acciones.*

2.2.5 Propuesta metodológica para la enseñanza del PC a través del TF

La concepción pedagógica y metodológica para formar en PC dramatizando una problemática comunitaria mediante el TF comprende estrategias, tácticas y procesos de aprendizaje, adecuadas a las condiciones contextuales, que integran disciplinas en la praxis que activa una solución. El estudiante protagoniza el proceso enseñanza aprendizaje. Comprende objetivos realistas. Se orienta a conocer y aplicar el pensamiento crítico en el proceso pedagógico, en su organización, métodos, programas y acciones. Los participantes exponen conflictos sociales, sus sentimientos, su cognición, proponen soluciones teatrales y las actúan. La evaluación es reflexiva, crítica y autocrítica, continua, individual y grupal.

Estructura de la Metodología

I - Sistema de objetivos

- Objetivo general:

Contribuir a la formación en el PC de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación a través de técnicas del TF.

- Objetivos específicos:

Poner en práctica el aparato conceptual y categorial del PC.

Montar una pieza dramática que presente un conflicto social a dilucidar.

Aplicar el PC hacia una acción transformadora de la situación.

II. Esquema Teórico Referencial

Las intenciones cognitivas refieren a comprender los componentes básicos del PC para analizar problemas y proponer soluciones. Las intenciones procedimentales implican decodificar los aportes de los participantes y aplicar técnicas del TF en la enseñanza del PC. Los propósitos actitudinales comprenden el control emocional y potenciar lo vivencial. Se precisa las tesis básicas, y las categorías vinculadas a la formación del PC, las herramientas conceptuales, metodológicas, procedimentales y actitudinales para interpretar, explicar y comprender el proceso.

a) Tesis Básicas

El proceso de formación del pensamiento crítico a través del teatro a estudiantes de licenciatura en educación, integra aspectos teóricos y prácticos.

Comunicación educativa horizontal, participativa, dialógica crítica que identifica problemas sociales, cuestiona información y la analiza considerando categorías y subcategorías del PC para interpretar, concluir y solucionar problemáticas.

Categorías Fundamentales

Las categorías fundamentales expresan los núcleos básicos generales del sistema de contenidos de las acciones del proceso de formación del PC. Estas son:

- De contenido hermenéutico y lógico-crítico: conocimientos para comprender y explicar la realidad, enfatiza: educación, conciencia crítica y acción de cambio.

- El PC en lo curricular: problemáticas sociales en contexto, aprendizaje responsable, autorregulado, crítico, disciplinar e interdisciplinar.
- El PC comunitario: abona a resolver problemas de la praxis de la comunidad universitaria y otros agentes con actividades socio- culturales.

b) Sistema de talleres para trabajar el pensamiento crítico

Los talleres facilitan la enseñanza del PC mediante técnicas del teatro foro, se planifica los objetivos, sistema de conocimientos, métodos, medios, formas de organización y evaluación; son interactivos, dialógicos, escuchan el sentir personal-grupal, se reflexiona críticamente y se aporta ideas de mejora.

Objetivo general

- Aplicar sistemáticamente el PC al análisis de la realidad social en los talleres de formación actoral, al montaje y en las presentaciones del TF.

Premisas para la instrumentación de la metodología

- El taller permite conocer el pensamiento crítico y sus categorías esenciales.
- Asimilación vivencial y creativa de los saberes en contexto.

Sugerencias metodológicas generales para desarrollar esta acción:

- Estructuración didáctica metodológica: la tarea (objetivo), la meta final, el objetivo de la actividad; la temática específica (contenido); la técnica (métodos, procedimientos y medios procedimentales); la dinámica del proceso de formación del PC, evaluación sistemática en un clima psicológico favorable.
- Talleres de tres horas a la semana con técnicas teatrales, diálogo y reflexión.

Ejercicios para la preparación actoral

Se utilizan ejercicios y juegos grupales del TF (Boal, 2002), algunos de estos se incluyen en la Tabla 9, con propósitos de registro documental y para que puedan

servir de referencia para quienes estén interesados en llevar a la práctica una experiencia en formación del PC similar a la que se expone.

Tabla 9.

Tipos de juegos

Juegos	Objetivos	Descripción
Interferencia (Versionado con cuentos)	Comprender relatos. Identificar prejuicios	Se susurra un breve relato sobre el tema a trabajar. y se pasa en cadena; el último se lo dirá al grupo. Se comparte el mensaje original y se observan los cambios.
Captar noticias a partir de imágenes periodísticas y modelarlas.	Dar significados a expresiones corporales identificar prejuicios sin juzgar. Criticar el enfoque noticioso sesgado.	Se muestra imágenes de noticias, se pide opinar a qué noticia podría referirse. Se mostrará las noticias de origen, se reflexiona sobre lo que suscitó la noticia conexas a la imagen. Con sus cuerpos, los subgrupos representan una noticia como una imagen grupal fija, los demás intentan captar la noticia y comparten su sentir.
El escultor y la escultura	Trabajar la expresión corporal. Aproximar al Teatro Imagen	En parejas eligen un sentimiento; el escultor intentará expresar el sentimiento en la escultura, quien se dejará modelar. El colectivo intenta captar el sentimiento. Intercambian papeles y se repite el proceso. Reflexión.
El espejo	Concienciar el cuerpo, mejorar la expresión corporal.	Un grupo son sujetos y otro son imágenes. Cada sujeto lento y continuo varía expresiones faciales, la imagen copia. Intercambian. Luego serán imágenes y sujetos a la vez, crean movimientos y reproducen los del otro.
El cuento colectivo	Aprender a reaccionar, a imaginar y colaborar.	Un joven narra un suceso y teatraliza los personajes. Después otro de ellos continúa. Se sigue así hasta concluir el relato. En colectivo se valora las vivencias.
Ritmo y movimiento	Calentar y conocer el cuerpo Trabajar grupalmente sonido y movimientos.	Un integrante se coloca en el centro de una rueda, con un movimiento y un sonido logra un ritmo. El colectivo imitará ese ritmo en sincronía. El imitado llamará a otro integrante y habrá otro movimiento y otro ritmo que imitar. Y así sucesivamente. Se valora el sentir.

Fuente. Elaboración propia a partir de Juegos para actores y no actores de Boal (2002)

Se analiza, se ensaya y se dramatiza una problemática colectiva. Más adelante se define el reparto, el diálogo, las estrategias de comunicación con el público, para que reflexione y que proponga cambios incorporado en la escena.

Conclusiones parciales del capítulo II

Escasean estrategias como las analogías, porque exigen operaciones previas, como su identificación, recuperación y aplicación. Al proceder inductivamente y efectuar generalizaciones, se impone la falacia, además se observan errores en estimaciones, pronósticos o elecciones. La web provee exceso de información en unos segundos y se necesitan filtros de búsqueda y buenos criterios de selección; por contraste se señala escasez de recursos y deficiencias en los sistemas educativos. Por otra parte los jóvenes suelen ocuparse en juegos, memes, películas con narrativas, repetitivas –remake-, obvian la lectura y afectan su capacidad lectora y de lectura crítica, evitan debatir temas importantes de su realidad, de economía, historia, geopolítica o política, ante la proliferación de noticias maliciosas y falsas -los sofismas y las falacias son razonamientos falsos que manipulan la percepción o la voluntad, el sofisma emplea un lenguaje retórico persuasivo y la falacia busca engañar. Van Dijk advierte que la manipulación a través de la persuasión y la alienación es una de las prácticas discursivas de los grupos dominantes para mantener su poder, afectan el conocimiento, las acciones de los perceptores y sus creencias, les coartan pensar con criterio propio (Van Dijk, 2006).

En cuanto al estado actual del pensamiento crítico se observan deficiencias en el razonamiento, como las derivadas del sesgo confirmatorio que en psicología es la tendencia psicológica a buscar información que respalde las creencias preexistentes de una persona, o de los contenidos de los problemas y las tareas de solución, esa falta de flexibilidad mental resta eficacia. El pensamiento crítico se vincula a la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados, trabajar con conceptos, concienciar las perspectivas y ópticas propias y ajenas, y el pensamiento sistémico, en desarrollo progresivo del conocimiento sobre el propio pensar y de las estrategias efectivas para hacerlo. Se sistematiza y razona científicamente, discute temas, indaga, analiza, critica, defiende, concluye, evalúa, modifica el pensar, explora alternativas y se actúa. Implica habilidades claves: capacidad para interpretar ideas, situaciones o datos, leer de

manera crítica, clara, precisa, objetiva, evitar prejuicios cognitivos, examinar y tomar una posición razonada y justificada, equitativa y justa.

Augusto Boal plantea que el teatro del oprimido permite visibilizar opresiones sociales y liberarse, reedificarse como comunidad (Boal, 2015). El teatro popular o comunitario es educación colectiva, acción popular, pedagogía activa y práctica de libertad que construye conocimientos desde el diálogo y la discusión, conforma la identidad, la recuperación de la memoria y la subjetividad colectiva (Fernández, 2018). En el taller se crea el texto a montar o se replantea un texto ya existente con un grupo de actores que lo analizan, hacen suyo el conflicto contextualizado, y se preparan para escenificarlo con una caracterización mínima creíble aun sin riqueza de vestuario y de escenografía. Se evidencian motivos comunitarios, participación en el taller, credibilidad actoral, participación del público. Los resultados teatrales se vinculan a las dimensiones: Calidad del guion y del montaje, Calidad actoral, Dominio de la escena, participación del público y conclusiones. La investigación considera las dimensiones: dominio temático, claridad expositiva, capacidad de análisis, capacidad de argumentación y capacidad de inferir. Los indicadores para estas dimensiones son: expresa la realidad, precisión y orden de ideas, analiza y presenta evidencias, critica atento a pros y contras, reconoce ideas de mejora.

Capítulo III. Resultados de la investigación acerca de la enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro

Este capítulo enfoca las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de investigación, la recolección de los datos y el análisis de los mismos desde el trabajo con una muestra de conveniencia de veinte estudiantes de la asignatura de Desarrollo Curricular de Educación Artística, dispuestos a colaborar, cinco de ellos trabajaron en el teatro-foro. Se utilizaron tres técnicas cualitativas: observación, entrevista no directiva y grupo de discusión, lo que permitió construir una información sustentada e interpretar los resultados de la práctica.

3.1 Metodología de la investigación cualitativa

Se introduce en los años 60 y se expande en los 70, le llaman naturalista fenomenológica, interpretativa o etnográfica. Erickson (1989) advierte sinonimia en los métodos cualitativos (etnográfico, observacional, fenomenológico, etc.). Utiliza métodos y técnicas diversas para recolección de datos, inferencia e interpretación, explicación y predicción. En perspectiva cualitativa han investigado en educación Stenhouse (1984), Cook y Reichardt (1986), Elliott (2000), entre otros). Este enfoque se fundamenta en el paradigma de orientación fenomenológica y la comprensión. Observa realidades subjetivas y recolecta datos sin cuantificación para descubrir o afinar preguntas durante la interpretación. Facilita el aprendizaje de otras culturas y provee al investigador de diferentes representaciones para explorar el conocimiento y la forma en que los colaboradores comparten sus experiencias.

Los métodos abarcan técnicas y procedimientos para recolectar y analizar datos, para aprender e instruirse, conocer historias de vida, comportamiento, relaciones sociales, etc.

Se consideran cuatro fases dentro del proceso de investigación cualitativo:

- La fase preparatoria, comprende reflexión, se intenta esclarecer el marco teórico de la investigación- y diseño de las actividades a ejecutar.

- El trabajo de campo: comprende el acceso al campo para el estudio y la recolección de datos. que requiere permisos.
- La fase analítica comprende: reducción de datos, disposición y tratamiento de los datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones.
- La Fase informativa: comprende la presentación y difusión de los resultados.

3.1.1 Investigación-Acción

La expresión Investigación/acción fue utilizada por Kurt Lewin en 1946 como forma de estudio de las realidades sociales, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción. En el contexto educativo, la investigación/acción es un método de investigación que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica. En su desarrollo en el campo educativo contempla que el profesor sea el investigador de su propia práctica.

Stenhouse (1984) señala que cuando los profesores investigan su ejercicio docente aportan al desarrollo de su práctica profesional. Elliott (1990) plantea que los profesores deben mejorar su capacidad para generar conocimientos profesionales en vez de aplicar los desarrollados por otros especialistas. En el sentido más amplio (Cohen, 1990), implica una reflexión relacionada con el diagnóstico inicial, donde se analizan los problemas y se plantean las hipótesis y una intervención donde se prueba un experimento de cambio aplicado a una realidad social

Como características más sobresalientes de la investigación/acción se señala que analiza situaciones y acciones prácticas para resolverlas, los participantes toman parte en la investigación directa o indirectamente, y colaboran para profundizar en la comprensión del problema; las modificaciones en la práctica son evaluadas continuamente dentro de la situación y por los propios participantes. Existe una evaluación crítica de su acción.

Con la investigación–acción el profesor investiga su propia actividad educativa buscando mejorarla; Kemmis (1983) la describe como: búsqueda autorreflexiva, efectuada por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de sus prácticas, y c) en qué situaciones se aplican. Es más coherente si los participantes colaboran, pero puede ser individual y con apoyo de externos. Para Kemmis y McTaggart (1988) la investigación/acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar con mayor cuidado, sistematización y rigurosidad que en la vida cotidiana.

3.1.2 Técnicas de recolección y análisis de datos

Las técnicas de recolección y análisis de datos son variadas. La naturaleza del problema planteado, así como las necesidades de la propia investigación, definirán las estrategias a utilizar en diferentes momentos del proceso. La objetividad de los datos y el cumplimiento de los supuestos de "validez ecológica" y "validez interna", se efectuarán mediante procesos de triangulación.

a) La observación

La observación requiere el empleo de los propios sentidos con o sin ayuda de aparatos técnicos. Taylor y Bogdan (1989) señalan que el investigador hace observación participante para recoger datos de modo natural, no intrusivo, entre los informantes. Se capta la realidad desde la perspectiva del actor o de los participantes en el estudio, la relación investigador-participantes permite obtener datos descriptivos: las palabras expresadas, descripciones detalladas de los sucesos, hacia la comprensión y explicación de la realidad. Pueden surgir problemas en el acceso al campo y se debe garantizar la confidencialidad de los datos. Informar de los resultados al colectivo dentro del contexto podría afectar a algunos individuos.

Ya definido el problema, se selecciona los escenarios de observación: cuando y donde ir, con quien hablar, a quienes observar, etc. Se expone al informante: de qué trata la investigación, tiempo requerido, las tareas de observación y qué otras técnicas podrían utilizar. La indagación en el campo inicia con preguntas guías y

notas, al conversar con personas de enlace (directores, administradores, etc.), y las personas de la muestra, que pueden ayudar a entender lo observado, desde una perspectiva amplia, al avanzar el estudio se contextualiza los hechos y el foco de investigación se delimita. La codificación de los datos coincide con la recolección. Se extrae categorías que emerjan de los datos, se lista los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificadas en el análisis inicial. Se codifica los datos de notas de campo, documentos, diarios, etc.

La observación implica los sentidos, las reflexiones y la sensatez del investigador. La *observación cualitativa* implica adentrarse en profundidad a las situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente (Hernández, et al., 2019). Se procura no incomodar a los observados. La observación puede ser simple o directa, no regulada o participante.

En la observación participante, la observación es directa y el observador es parte activa del grupo observado y actúa como ellos. La observación es no participante o simple cuando el observador no pertenece al grupo y solo recaba información. La observación registra el comportamiento en sincronía, con mayor exactitud y reduce las desviaciones del entrevistador, pero no revela motivos, actitudes, creencias u opiniones. En esta investigación la observación fue participante, el observador participó de modo natural en la situación, observaba los procesos de objetivación en el TF, analizaba reacciones, intenciones y motivos, incluidos los propios. Aclaró al informante: la naturaleza de la investigación, tiempo de observación, confidencialidad de los datos, toma de notas descriptivas: palabras dichas o escritas. Sus Instrumentos fueron guías de observación de oralidad y la gestualidad en relación con el pensamiento crítico trabajando el teatro-foro de 5 estudiantes de licenciatura en educación, quienes también se auto observaron.

b) La entrevista

La entrevista cualitativa es como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (Hernández, et al., 2010). La entrevista cualitativa se refiere a la

conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las palabras de los entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que tienen respecto a sus vidas. La técnica de la entrevista recoge información en estudios de casos y en la investigación/acción. Puede emplearse en diferentes momentos de la investigación. Los dos tipos de entrevista que se utilizan, generalmente, en los estudios cualitativos son:

- Entrevista no estructurada o abierta, se recaba información general sobre el tema de estudio y datos generales. Si es previa a la observación, ayuda a decidir sobre aspectos centrales del problema a investigar, a seleccionar escenarios, recoger documentos, etc., antes de entrar en el campo de estudio. A partir del análisis de los datos se plantea el diseño de la investigación, que será abierto, y se amplía durante el estudio. El investigador no determina las categorías con anterioridad y las personas expresan sus perspectivas personales respecto al problema, su terminología y sus acciones. Si los entrevistados aceptan, se graban sus palabras textualmente. Anotar gestos, reflexiones, etc., en el diario del investigador, ayuda al análisis de datos, para su categorización. Las entrevistas no estructuradas o en profundidad siguen una guía general, flexible, de contenido (Hernández, et al., 2010). La entrevista se elabora a partir de las respuestas del entrevistado. Si la entrevista es la técnica base de recogida de datos, se hará una entrevista en profundidad, en reiteradas sesiones.
- La entrevista semi-estructurada, permite profundizar en la comprensión de algunas acciones, o en la última fase del estudio para recabar información que clarifique contradicciones entre lo observado y la información desde otras fuentes (entrevistas previas, documentos, etc.). El investigador plantea preguntas que surgen durante los análisis de los datos o de las hipótesis. El conocimiento previo del proceso permite orientar la entrevista. La guía de la entrevista recuerda qué temas indagar. El contenido, orden profundidad y formulación son discrecionales. Se finaliza con preguntas de cierre.
- Los Grupos de enfoque, grupo focal (o "focus group") son una técnica de investigación cualitativa con un grupo heterogéneo de unas 10 o menos

personas si el tema específico es complejo, dirigidos por un moderador que domina dinámicas grupales y sigue una guía general estructurada de preguntas que permiten profundizar y apreciar cambios en sus reflexiones durante la discusión, explora opiniones, actitudes, experiencias, creencias, perspectivas, emociones, expectativas, etc. para construir información, En el Grupo de discusión la interacción grupal es más libre, abierta y participativa, los participantes expresan sus opiniones y perspectivas por iniciativa, se recolecta datos y explora un tema, con el propósito de construir un sentido colectivo y generar un discurso grupal; el moderador es más un facilitador.

En esta investigación se dialogó, se hizo preguntas abiertas respecto a la temática, motivación, expectativas, proceso, logros cognitivos, afectivos y sociales, de expresión oral y expresión corporal, la interacción grupal, su comportamiento, el sentir grupal-personal y valores y sus representaciones ideológicas en contexto. Se exploró las dimensiones: dominio temático, claridad expositiva, capacidad de análisis y argumentación, coherencia actoral y capacidad de concluir. Se tomó video de sus actuaciones y notas de campo para el análisis.

Tabla 10.

Ventajas y limitantes de técnicas que captan datos cualitativos

Técnicas	Ventajas	Limitantes
Observación	<ul style="list-style-type: none"> -Permite obtener un registro del comportamiento en el momento en que sucede con mayor precisión. -El investigador describe elementos concretos de la situación y anota textualmente lo escuchado. - Se capta información no verbalizada por los observados. - Reduce las divagaciones del entrevistador. 	<ul style="list-style-type: none"> -La observación participante puede exigir períodos de observación prolongados y requiere de analistas competentes.
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Es flexible, permite aclaraciones. - Preguntas adecuadas a los participantes. -La información recabada es más amplia. - Se captan gestos, tonos de voz, sentimientos. - La guía de la entrevista delimita y ayuda a sistematizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recoge perspectivas. - Se limita a la expresión oral. - Inhibición del entrevistado. - El entrevistador no puede incluir temas.

Grupos de enfoque	<ul style="list-style-type: none"> - La técnica es de fácil comprensión y los resultados son viables y admisibles. - Permite obtener información cualitativa con profundidad, detalle y rapidez. - Reduce los gastos de personal y tiempo. - Colocan a los participantes en situaciones reales y naturales para estructurar conocimientos. - La flexibilidad del formato de las discusiones permite al facilitador explorar contenidos que afloran. 	De no asistir todos los convocados pueden perderse datos contrastables con el resto de aportes.
-------------------	--	---

Fuente. Tabla comparativa elaborada por el investigador.

La combinación de métodos y técnicas para obtener mayor riqueza y variedad en la información obtenida permite realizar la triangulación de sus resultados. Existen diferentes formas de realizar la triangulación: Triangulación metodológica. Triangulación de datos. Triangulación del investigador. Triangulación teórica. Triangulación disciplinar: Los resultados de la investigación deben haberse obtenido mediante datos válidos y confiables. Para el enfoque cuantitativo se resume en tres criterios: credibilidad, transferencia y la fiabilidad. (Hernández et al., 2019)

La credibilidad equivale a la validez interna: cómo los participantes de la investigación perciben la problemática y en qué medida los investigadores captan la información e interpretan los pensamientos y emociones de los participantes. Comprende la cualidad y cantidad de observaciones y la exactitud interpretativa. Se trabaja con datos de varias fuentes, se triangula fuentes y métodos, Mejora al revisar y discutir los resultados con colegas, especialistas y participantes del estudio. La transferencia equivale a la validez externa: la posibilidad de generalizar las conclusiones a otros escenarios. Implica incluir casos típicos y atípicos, observadores, partidarios del estudio y oponentes. La transferencia la hace el usuario del estudio, que debe ser capaz de determinar la similitud entre el contexto del estudio y otros contextos. La fiabilidad se refiere a la independencia de los análisis de la ideología del investigador independientemente de sus juicios.

Los métodos cualitativos de investigación comprenden técnicas que utilizan diversas herramientas para recopilar datos y construir una teoría fundamentada. Para elegir las técnicas a utilizar el investigador debe valorar las características del escenario de la investigación, las de las personas, y las limitantes de tiempo y recursos. La combinación de métodos y técnicas permite obtener mayor riqueza y variedad en la información. La triangulación de resultados contribuye a la validez.

De acuerdo con Corral (2022) respecto a la validez y confiabilidad, la estabilidad y confianza en los resultados de la investigación científica y académica, implica contar con instrumentos bien contruidos que garanticen la pertinencia, calidad y veracidad de la información recolectada (sin sesgos) y medir con propiedad los aspectos a indagar, independientemente del paradigma seleccionado. En investigaciones cualitativas y sociocríticas, el énfasis se centra en el grado de credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa) y consistencia (fiabilidad) de los hallazgos; donde se describa y analice la situación lo más apegada a la realidad y los protagonistas se vean en esos hallazgos.

Se utiliza estrategias de verificación en cuanto a validez y confiabilidad durante el proceso de investigación cualitativa. Se debe contar con un muestreo apropiado: participantes que conozcan el fenómeno a investigar, para garantizar una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información pertinente y aprovechable, recolecta y analiza información congruente con los objetivos de la investigación, atento al proceso, con coherencia metodológica, entre preguntas, método, información y análisis. La interacción entre la recolección y el análisis de la información sustenta la validez y la confiabilidad. Se deja de indagar en una dirección cuando se satura la información -se repite o es similar a la acopiada.

3.1.3 Los informes en Investigación Cualitativa

Erickson (1989) menciona tres tipos de contenido que debe recoger el informe: descripción particular analítica con citas que ejemplifiquen los datos, el retrato detallado y bien construido que prueba haber realizado un análisis válido; descripción general. El investigador cualitativo desarrolla una “teoría fundamentada”, elaborada a

partir de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación (Strauss y Corbin, 1990), retrospectivamente analiza las situaciones críticamente y reconoce sesgos, piensa de manera abstracta y es flexible y abierto a la crítica constructiva, a las palabras y acciones de los informantes.

3.1.4 Técnicas de validación cualitativa

Se expone acá algunas de las técnicas utilizadas con el fin de comprobar la objetividad de los datos y del proceso seguido en la investigación cualitativa.

- Triangulación de métodos. La recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación (entrevistas, grabaciones en video, cuestionarios, test) relacionados con los resultados de la investigación, posibilita contraste entre las intuiciones en los análisis realizados a partir de las notas de campo y las obtenidas en los análisis sobre otro tipo de datos.
- Triangulación de personas. Durante todo el proceso los datos son analizados por: a) diferentes personas no implicadas en el proceso para contrastar opiniones sobre los datos recogidos. b) diferentes estamentos si se trata de un aula, centro, etc. (padres, alumnos, profesores). c) diferentes expertos en investigación. Se cuestiona la selección sesgada de los hechos descritos o la posible subjetividad. En la investigación en grupo una persona es observador participante y el resto analizan junto con ella los datos.
- Examen sistemático de los datos. De los datos acumulados, para verificar la base de la evidencia de una afirmación, buscando pruebas a favor y en contra. El profesor revisa las notas actuaciones de los participantes durante las entrevistas, las grabaciones en video, sus gestos o expresiones en relación con el sujeto, para confirmar o reformular la evidencia.
- Análisis de la frecuencia del suceso. Un suceso en el aula, considerado contrario a lo esperado, puede llevar a afirmaciones que no se

corresponden con los datos. La frecuencia y momentos en que ocurren los hechos o las conductas analizadas puede sustentar o no las afirmaciones.

3.1.5 Valoración de la aplicación de la metodología empleada

La muestra fue de 5 docentes y de 5 estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. La exploración empírica se realizó aplicando el teatro foro en espacios comunitarios.

Resultados obtenidos en la Fase 1: Diagnóstico

Se corroboró el nivel de preparación de los participantes en relación con el PC mediante entrevistas. Se aprovecharon las potencialidades del TF que dotaron a los estudiantes de las herramientas pedagógicas necesarias para que se apropiaran del aparato conceptual y categorial del pensamiento crítico. (Anexo 6)

Resultados obtenidos en la Fase 2: Sensibilización y aplicación del teatro foro.

Se socializó la metodología y se realizó el taller metodológico para formación teatral y ensayos con estudiantes de cuarto año de licenciatura en educación, propiciando el análisis y el debate pedagógico. Se hicieron cinco jornadas base de cuatro horas. Se compartió un Glosario de pensamiento crítico (Anexo H) y un Glosario de Términos teatrales. (Anexo I)

Mediante talleres se actualizó conocimientos y herramientas pedagógicas, para efectuar las acciones metodológicas requeridas.

Se impartieron dos conferencias sobre la enseñanza del pensamiento crítico.

Resultados obtenidos en la Fase 3: Montaje y presentaciones de teatro foro.

Las acciones instructivas en el seguimiento y aplicación de las técnicas teatrales necesarias para la puesta en escena y la representación, a partir de una

temática de interés social trabajada como un problema de discusión y análisis crítico que deberá provocar en el equipo comprometido con la construcción de la narrativa escénica y en el público la utilización del pensamiento crítico traducido a acciones.

Resultados obtenidos en la Fase 4 de Evaluación y Retroalimentación

La evaluación realizada mediante la observación, el diálogo horizontal y reflexivo, la discusión grupal y la entrevista en profundidad a los estudiantes implicados en el teatro foro, permitió conocer su percepción del proceso de aprendizaje-trabajo y retroalimentar. La experiencia pedagógica se evalúa como satisfactoria puesto que se pudo aplicar la metodología diseñada, y valorar cómo los estudiantes utilizaban el pensamiento crítico en el proceso.

3.2 Análisis de resultados

Las categorías emergen de los datos, se lista los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones producidas o identificadas en el análisis inicial y posteriormente se codifica y categoriza los datos recogidos para su correspondiente análisis.

a) Análisis de entrevista a estudiantes sobre el pensamiento crítico

En la tabla 11 se muestran datos recogidos de una entrevista a estudiantes de licenciatura en educación respecto a su valoración del pensamiento crítico.

Tabla 11.

Análisis de entrevista a estudiantes sobre el pensamiento crítico

No.	ENUNCIADO DE LA PREGUNTA	CATEGORIA DE LA RESPUESTA	F
1	¿Está preparado en PC para ejercer como docente en la sociedad actual?	a) Totalmente	8
		b) Parcialmente	44
		c) No tengo criterio al respecto	0
2	¿Qué elementos conforman el PC?	a) Dominio del aparato conceptual y categorial del pensamiento crítico.	21
		b) Apremiar la fundamentación lógico-crítica de las reflexiones orales o escritas.	16
		c) El disfrute del razonamiento crítico.	1
		d) Coherencia en los procesos lógicos.	2

		e) La integración de las relaciones esenciales relativas a lo perceptual y simbólico.	0
		f) Una comprensión lógico-crítica de la realidad.	3
		g) La construcción de la conciencia social del profesional.	0
		h) La racionalidad sin perder la sensibilidad del profesional en formación.	0
		i) Metodología de observación, análisis objetivo de problemas, fundamentación teórica, valoración de opciones, búsqueda de soluciones, que establece el ser humano autocrítico en sus nexos conscientes con el contexto natural y social para la solución de problemáticas de interés colectivo.	7
		j) Evaluación de esa realidad a partir de los cánones del pensamiento crítico.	1
		k) Otro(s) que considere necesario enunciar.	1
3	¿Es importante formarse en PC para trabajar como educador?	a) Sí	49
		b) No	0
		c) Muy poca	3
4	¿Considera que se encuentra motivado por el estudio del PC?	a) Sí	33
		b) No	0
		c) A veces	18
		d) Me es indiferente	1
5	¿Domina su especialidad sin aplicar el PC?	a) Sí	5
		b) No	27
		c) Algunas veces	20
6	¿El Plan de Estudios de Licenciatura en CC. de la Educación, garantiza su formación en PC?	a) Totalmente	3
		b) Parcialmente	43
		c) No tengo Criterio al respecto	6
7	¿Considera que la formación inicial del profesional de la educación evalúa competencias en PC?	a) Sí	17
		b) No	6
		c) Muy poco	29
8	¿Considera que su conocimiento sobre el PC como futuro docente es superior, medio o bajo?	a) Superior	15
		b) Medio	36
		c) Bajo	1
9	¿Cómo evalúa su actuación profesional en cuanto al PC?	a) Superior	14
		b) Media	36
		c) Baja	2
10	¿Cómo evalúa la calidad del proceso de formación del PC del profesional en educación desde su actuar profesional?	a) Superior	15
		b) Medio	35
		c) Bajo	2
11	¿Cómo evalúa su nivel de motivación por las ciencias de la educación y el PC?	a) Superior	20
		b) Medio	27
		c) Bajo	5
12	¿Aplica el PC para la resolver problemas teórico-prácticos en sus estudios?	a) Sí	22
		b) No	0
		c) Poco	30
		d) No sabe	0

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de datos tras la entrevista consignada en el Anexo G

En la tabla se observa, respecto al ítem 1, que 8 de los entrevistados se consideran totalmente preparados en PC para el ejercicio profesional ante la sociedad actual, mientras que 44 de ellos se consideran medianamente preparados.

En cuanto a los elementos del pensamiento crítico, los entrevistados optan por el Dominio del aparato conceptual y categorial del pensamiento crítico. 16 consideran apreciar la fundamentación lógico-crítica de las reflexiones orales o escritas. 1 El disfrute del razonamiento crítico. 2 Coherencia en los procesos lógicos. 3 Una comprensión lógico-crítica de la realidad. 7 la metodología de observación, análisis objetivo de problemas, fundamentación teórica, valoración de opciones, búsqueda de soluciones, que establece el ser humano autocrítico en sus nexos conscientes con el contexto natural y social para la solución de problemáticas del colectivo. 1 Evaluación de esa realidad a partir de los cánones del PC. 1 considera necesario enunciar otros, pero no los menciona. Ninguno de los entrevistados optó por: La integración de las relaciones esenciales relativas a lo perceptual y simbólico; La construcción de la conciencia social del profesional; La racionalidad sin perder la sensibilidad del profesional en formación. No tomar opción podría indicar que cuando los ítems implican establecer relaciones un tanto más complejas o abstractas precisan mayor esfuerzo cognitivo por parte del entrevistado y evaden la respuesta.

Con respecto al ítem 3, Concede importancia a la formación del PC para su desempeño como educador, 49 le dan importancia y tres le dan poca importancia.

En cuanto al ítem 4, Considera que se encuentra motivado por el estudio del PC, 33 le dan importancia, 18 a veces y a 1 le es indiferente.

Con respecto al ítem 5, Considera tener dominio de su especialidad sin necesidad de recurrir al PC, 5 le dan importancia, 27 no, y 20 algunas veces.

El ítem 6 refiere a si El Plan de Estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación, garantiza una formación del PC adecuada, 3 de los entrevistados están totalmente de acuerdo, 43 parcialmente y 6 señalan no tener criterio al respecto.

Ante el ítem 7, ¿Considera que la formación inicial del profesional de la educación evalúa competencias en PC?, 17 le dan importancia, 6 no le dan importancia y 29 le dan muy poca importancia.

En cuanto al ítem 8, Conocimientos básicos sobre el PC en su rol como estudiante en formación docente, 15 lo consideran bueno, 36 regular y 1 malo.

En relación con el ítem 9, Cómo evalúa sus actuaciones profesionales en cuanto al PC, 14 las evalúan buenas, 36 regular y 2 mal.

Con respecto al ítem 10, Cómo evalúa la calidad del proceso de formación del PC del profesional de la educación a partir de su actuar profesional, 15 lo consideran bueno, 35 regular y 2 malo.

En cuanto al ítem 11, Motivación por los conocimientos de la educación y el PC en el profesional de la educación desde su formación inicial, 20 lo valoran bueno, 27 regular y 5 malo.

Con respecto al ítem 12, Aplica el PC para la resolución de problemas teórico-prácticos vinculados a la profesión que estudia, 22 le dan importancia y 30 lo consideran poco importante.

A partir de lo consignado en la tabla 11, se puede considerar que comienza a observarse, pese a sus limitaciones, una actitud más comprensiva hacia el conocimiento y la aplicación del pensamiento crítico.

En la tabla 12, se presenta un resumen de los datos obtenidos mediante entrevista a 24 alumnos de tercer año de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclo de Educación básica para explorar el pensamiento crítico en educación universitaria.

Tabla 12.

Destrezas del pensamiento crítico

Destrezas del pensador crítico	SÍ	NO	Destrezas del pensador crítico	SÍ	NO
Observa	24	0	Argumentar.	16	8
Recoge datos. Recopila información.	17	7	Sugerir solución o comparación. Construir explicaciones y teorías coherentes	13	11
Describe	14	10	Crear e imaginar investigaciones y experimentos.	6	18
Historiza	4	20	Simular modelos y datos en figuras, diagramas y gráficos. Construye tablas.	6	18
Define conceptos, categorías, supuestos y problemas.	12	12	Informar políticas científicas Desarrollar tecnologías.	4	20
Clasifica, organiza, ordena	18	6	Afronta necesidades y problemas sociales	18	6
Analiza, compara, contrasta	19	5	Piensa correctamente.	14	10
Identificar datos probatorios.	7	17	Tiene una actitud escéptica	12	12
Cuantifica.	4	20	Mostrar apertura de mente.	15	9
Descubre regularidades.	14	10	Desafía el conocimiento con alternativas.	5	19
Sintetiza.	21	3	Evaluar suposiciones.	12	12
Generaliza empíricamente	3	21	Predice. Busca con creatividad e imaginación nuevas ideas y conocimientos	16	8
Formula preguntas. Identifica problemas.	19	5	Crea modelos, analogías y teorías.	1	23
Formula hipótesis, supuestos o premisas de investigación.	10	14	Resuelve problemas.	18	6
Planifica y desarrolla investigaciones.	8	16	Busca bases para el conocimiento.	9	15
Aplicar análisis estadísticos.	1	23	Replica teorías, modelos, conocimientos	6	18
Hace análisis categorial e inferencias lógicas.	6	18	Explorar literatura, supuestos.	6	18
Usar adecuadamente la tecnología.	20	4	Toma decisiones.	24	0
Controla efectos de múltiples variables. Atribuye causalidad.	6	18	Deduce, infiere y abduce conclusiones	7	17
Descubre categorías respaldadas por datos saturados y teoriza sobre éstas.	1	23	Comunica, comparte conocimiento. Publica descubrimientos.	11	13
Usa la lógica. Da interpretaciones válidas y fiables.	18	6	Trabaja en colaborativamente.	23	1
Resalta datos sorprendentes o contradictorios.	10	14	Participa en congresos. Debate con los colegas teorías y soluciones.	7	17
Plantear problemas prácticos	9	15	Evalúa comunicaciones de otros para publicar.	5	19
Emite juicios críticos. Saca conclusiones.	18	6	Asume responsabilidades (personal y social)	18	6
Acepta y rechaza teorías.	12	12	Se autocontrola	22	2
Utilizar pruebas.	9	15	Justificar y validar conocimientos.	11	13

Fuente. A partir de las respuestas obtenidas ante el instrumento correspondiente en el Anexo C.

Estos resultados muestran que los 24 estudiantes entrevistados refieren que observan y que toman decisiones, lo cual es básico para el pensar crítico.

Las destrezas predominantes son: Recoge datos - Recopila información, describe; Clasifica, organiza, ordena; Analiza, compara, contrasta; descubre irregularidades; sintetiza; Formula preguntas. Identifica problemas; Usar adecuadamente la tecnología; Usa la lógica. Da interpretaciones válidas y fiables; Emite juicios críticos - Sacar conclusiones; argumenta; Sugerir solución o comparación. Construir explicaciones y teorías coherentes; Afronta necesidades y problemas sociales; pensar correcto; Apertura mental; Predice. Busca con creatividad e imaginación nuevas ideas y conocimientos; resuelve problemas; Trabajo colaborativo; Asume responsabilidades (personal y social); se auto controla.

Se mostraron equivalentes, 12 a 12: Define conceptos, categorías, supuestos y problemas. Acepta y rechaza teorías; tiene una actitud escéptica; evaluar suposiciones.

Son minoritarias las siguientes destrezas: historiza; identifica datos probatorios; cuantifica; generaliza empíricamente; Formula hipótesis, supuestos o premisas de investigación; Planifica y desarrolla investigaciones; aplica análisis estadísticos; Hace análisis categorial e inferencias lógicas; Controla efectos de múltiples variables-Atribuye causalidad; Descubre categorías respaldadas por datos saturados y teoriza sobre éstas; Resalta datos sorprendentes o contradictorios; plantea problemas prácticos; utiliza pruebas; Crear e imaginar investigaciones y experimentos; Simular modelos y datos en figuras, diagramas y gráficos, construye tablas; Informar políticas científicas Desarrollar tecnologías; Desafía el conocimiento con alternativas; Crea modelos, analogías y teorías; busca bases para el conocimiento; Replica teorías, modelos, conocimientos; Explorar literatura, supuestos; Deduce, infiere y abduce conclusiones; Comunica, comparte conocimiento, publica descubrimientos; Participa en congresos, debate con los colegas teorías y soluciones; Evalúa comunicaciones de otros para publicar; Justificar y validar conocimientos

Se observa que la mayoría de los estudiantes evitan comprometerse y activar sus competencias cognitivas de análisis y síntesis interpretativas, evitan tener que

indagar ya sea mediante la metodología cuantitativa o cualitativa, por lo que es importante involucrarlos en los procesos que requieren participación e investigación.

También se exploró el papel del PC en educación universitaria. Se analiza los datos obtenidos, ante la entrevista que se idéntica como El papel del Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria.

b) Análisis de resultado de entrevista sobre lectura y pensamiento crítico

Las preguntas planteadas a los entrevistados tenían como objetivo primordial identificar el interés por el pensamiento crítico y por el desarrollo de éste, y las estrategias metodológicas y actividades recomendarían para motivar el desarrollo de este pensamiento. Se evidencia poco conocimiento e interés por desarrollar el pensamiento crítico lo que les limita en su formación académica e inhibe de asumir una posición crítica ante su vida. Además, aunque la mayoría de los entrevistados manifiestan interés en desarrollar su pensamiento crítico no salen de su zona de confort pues no leen por iniciativa o por placer. Ante esto los docentes de la licenciatura en educación, asumen el desafío educativo de que sus estudiantes no se acomoden y sigan pasivos para aprender, para que se interesen por las temáticas en estudio y que desarrollen el pensamiento crítico.

El educador crítico hace que lo interpsicológico pase a lo intrapsicológico (Rico, 2005), de la resolución de problemas del entorno a otros más abstractos. El pensamiento crítico se evidencia al asumir posiciones ante una situación determinada (Facione, 2007). Al respecto, Ennis (2011) expresa que el sujeto asume una posición cuando integra la capacidad cognitiva, la disposición y las actitudes para realizar y defender una acción, una opinión o un hecho.

Las críticas hacia la investigación cualitativa, han servido como puntos de reflexión y aclaración de conceptos como "validez externa", "validez interna", con definiciones conceptuales dentro de la investigación naturalista, cualitativa. La metodología cualitativa es una estrategia de investigación cualitativa. Como señala Tejedor (1986) "la investigación cualitativa requiere una metodología sensible a las

diferencias, a los procesos singulares y anómalos, a los acontecimientos y a los significados latentes".

c) Valoración de los Talleres de teatro

Los talleres de teatro foro y pensamiento crítico constituyeron un espacio para el análisis de texto, planear el trazo escénico, uso de la voz, matices, inflexiones, control emocional y socioemocional, que posibilitó expresar sentimientos, armonizar, tolerar divergencias y respetar opiniones. La práctica reflexiva propició acceder a los aspectos teórico-metodológicos y atender la formación del pensamiento crítico, mediante las dinámicas y la metodología de trabajo en equipo que permitió asumir, desde las experiencias y vivencias, alternativas para la solución creativa de los problemas y contradicciones. El grupo reconoció la necesidad y pertinencia de los talleres, para apropiarse de las herramientas que afinarían su cognición en los procesos inherentes a la expresión dramática y de análisis de la obra.

Algunos criterios emitidos al respecto:

- La preparación recibida de los docentes que trabajan en la escuela, tomando en consideración las potencialidades que ofrecen las disciplinas y las demás actividades educativas se han centrado más en los conocimientos de la cultura general, pero en lo que se refiere a impulsar la lectura comprensiva y el razonamiento de los niños no promueve el pensamiento crítico.
- En cuanto a lo conceptual hemos sido orientados desde las asignaturas que forman parte de la carrera, durante las clases y con las lecturas de textos académicos, ensayos e investigaciones que nos han asignado hacer.
- A partir de la experiencia que ha sido muy interesante y emocionante reconozco la necesidad de enseñar y aprender de manera integral porque los intereses y necesidades educativas no son los mismos para cada uno de los estudiantes y me parece aún más necesario en la formación de futuros profesionales de la educación.

- Esta es una experiencia novedosa y en lo personal me ha permitido desenvolverme bien en los contextos de interacción, en la familia, en la universidad, y en el centro de práctica, me permite actualizarme en competencias para analizar, reflexionar e intercambiar conocimientos en la práctica docente, en función de estimular mi formación integral.
- La vinculación de la propuesta con la enseñanza y la investigación permiten considerarla novedosa y una valiosa vía de actividades variadas, que facilitan que el docente en formación se apropie de los conocimientos y que aplique el pensamiento crítico para interpretar, explicar y comprender la realidad.”

Hay consenso al considerar que la metodología teatral está muy bien concebida, que posibilita buscar soluciones a los problemas, el futuro profesional de la educación puede aprovecharla en su formación universitaria y en su desempeño en los centros escolares del nivel básico o medio. Se enfatiza la necesidad de capacitar a los docentes en aplicación práctica del pensamiento crítico, que permita su desarrollo personal y profesional.

Estas opiniones revelan la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, respecto a provocar un cambio para la formación del pensamiento crítico. Las reflexiones posibilitan hacer un trabajo diferenciado y contextualizado en la UES, para realizar una labor pedagógica más efectiva del pensamiento crítico del profesional en formación. Los talleres permitieron trabajar aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza del pensamiento crítico mediante el teatro foro, en un proceso flexible, cooperativo, individual e instrumental.

d) Análisis de las respuestas de los actores entrevistados

Como denotan las respuestas consignadas, el equipo actoral coincide en considerar que participar en el proceso de constituirse en grupo, analizar la obra, estudiar, ensayar, trabajar colaborativamente en el montaje y presentarse ante el público, incluyendo al público en la obra, no les inhibió de expresarse libremente.

Los participantes reconocen que indagaron para comprender la realidad que lleva al tema, el asunto, el argumento de la obra y construir el personaje, considerando su rol en la obra, la motivación del personaje y que la obra lleva a hacer pensar y tomar una decisión con respecto al personaje que se va del país.

Los actores consideran que les fue provechosa la experiencia colaborativa pues se mantenía una programación consensuada de acciones, contando con colaboradores expertos que mantenían la unidad actoral de la obra, y mantuvieron buenas relaciones ya sea que todos lograran trabajar en equipo o no por motivos de ocupación, compromisos familiares, problemas de salud y otros.

Al equipo actoral le agrado la reacción del público durante y al final de la representación por cuanto la obra como guion constituye una propuesta llamativa, divertida y que genera tensión sostenida del conflicto con contrapuntos graciosos, y que los actores atrapan al público con el profesionalismo y la credibilidad de su actuación trabajada con entusiasmo, motivación y convicción.

El equipo actoral refiere que el público se quedaba comentando sobre la obra, respecto a las circunstancias y al problema que presenta y los valores personales, identitarios, socio-culturales, éticos y estéticos, involucrados en el mundo imaginario, sobre los cuales había que sopesar la decisión. Cuando la obra terminaba el público hacía preguntas en relación con el trabajo y las circunstancias del grupo actoral.

Los actores reconocen que las bases teóricas introductorias, la inducción al quehacer teatral y el propósito de ayudar a observar, comprender, indagar, analizar e interpretar, reflexionar y provocar su acción y la del público con el cual se trabaja les orientaron en su desempeño desde lo cognitivo, con control efectivo y un proceder actoral tanto en los talleres, los ensayos y las presentaciones que implicaba sumergirse en la obra teatral y a la vez atender al proceso emancipador.

Cada uno de los actores se sintió apoyado por el grupo, previo al desempeño y durante el desempeño de su papel, en términos de posibilidades actorales, a tener

acceso a recursos de maquillaje y vestuario, reubicación en el espacio escénico y en cuanto a la armonía que debe lograrse para trabajar en un esfuerzo colectivo.

La no presencia prevista o imprevista de uno de los actores o de las actrices previo a la representación de la obra de teatro o durante hace sentirse inseguros en cuanto a asumir una responsabilidad no habitual y que no se domina. Sin embargo, se sintieron bien al tener que adoptar otro personaje o tener que adaptarse a otros actores durante el proceso o por situación fortuita previo a ingresar a escena.

Participar en la obra implicó utilizar pensamiento crítico ya que se dan multicausalidades, un trabajo multidisciplinar, resolución de problemas previstos e inesperados, siendo la persona de siempre y a la vez siendo el personaje preestablecido en el juego escénico que a su vez se relaciona con otros personajes y con los espectadores de la obra y aún más con los que son incorporados a ella.

Los beneficios educativos -cognitivos, afectivos y procedimentales- que encuentra en la experiencia escénica colaborativa se vieron desde la inducción inicial al proyecto, lo cual requiere conocer los objetivos, la planificación, entender que cada uno se constituirá en una pieza del trabajo actoral, sujeto a prevenir una accidentalidad contraria a la calidad de la dramatización y a fallar y esa preocupación ya es emotiva, lo mismo que las emociones que deben canalizar y mantener bajo control para que la obra fluya sin afectar la credibilidad de la actuación, procediendo con efectividad y seguridad para que el proceso creativo culmine ante el público.

e) Valoración de las opiniones del público

En los diferentes escenarios en los cuales se presentó la obra se mostraron muy interesados en el trabajo teatral y en las causas que determinaban que una persona, como le ocurría al personaje, que tiene el conflicto en relación con que si se va del país o si se queda cuando está por irse, pero su esposa que ya espera un hijo no quiere que lo haga, el público entiende y toma decisiones frente al conflicto: se aspira a mejores condiciones de vida y a la vez se deja a la persona amada con la cual construye su grupo familiar y al irse sin esperar a que su hijo nazca no estará en

un momento valioso, significativo para la vida familiar: se va porque no encuentra trabajo, su hijo está por nacer, renunciará a la compañía de su esposa y no estará presente para cuando nazca su hijo. Las opiniones son diversas.

La gente también se mostraba interesada en comprender cómo es que se había preparado el equipo actoral cuyo trabajo pudo presenciar, como se les veía tan fácil lograr el vínculo actor público en un contexto que no era el de siempre para los jóvenes que participaban en calidad de actores en el trabajo a presentar.

El público opinó sobre la credibilidad actoral, que es muy importante porque si no se actúa bien no se cree lo que se representa, admiraban al grupo de actores, pero a la vez advirtieron que no todos proyectaban su voz con intensidad, de tal manera que fuesen claramente audibles. Algunos hasta sugerían solventar esa necesidad con micrófonos inalámbricos para cada uno de los actores; de hecho, en la práctica utilizar micrófonos con cable dificulta los desplazamientos de los actores.

Observaba el público que no se había utilizado mayores elementos escenográficos y que, sin embargo, expresaban que los actores eran convincentes al decir sus parlamentos, incluso quedaba configurado el espacio escénico de carácter imaginario por el texto que configuraba la situación y esto demostraba que si es posible en la en la visión del teatro pobre de Grotowski lograr configurar el espacio imaginario en que se desenvuelve la obra y proyectar la convicción del actor, en el enfoque de Peter Brook en el sentido del actor enfocado en el yo soy.

f) Análisis de entrevista sobre pensamiento crítico a docentes y jefaturas

Se observan coincidencias en la mayor parte de las respuestas respecto a apreciaciones generales de la aplicación del pensamiento crítico en la práctica educativa universitaria en la entrevista dirigida a docentes universitarios que colaboraron con sus apreciaciones, los supuestos que manejan a partir de la experiencia con diferentes grupos de clases universitarias y sus recomendaciones, en las cuales unos más que otros aportan aspectos analíticos con antecedentes

contextuales y teóricos fundamentados, así como recomendaciones sobre cómo debe promoverse el pensamiento crítico en la Facultad.

El trabajo pedagógico didáctico, parte de las leyes correspondientes, los fundamentos curriculares, sus fines y objetivos, que se concretan en planes de estudio para las diferentes carreras, el personal docente planifica su trabajo en función de los programas de estudio de las asignaturas, los cuales plantean la necesidad de conocer categorías y conceptos, propios de la disciplina y de indagar, problematizar, determinar supuestos o hipótesis, con apoyo en una fundamentación metodológica que permita organizar, efectuar y monitorear que las clases, las actividades y las evaluaciones sigan normativas, con el estudiante como protagonista de sus aprendizajes, capaz de ponerse objetivos y metas, auto disciplinarse y autocorregirse, metacognitivo para aprender y formarse, ante las problemáticas colectivas del contexto social-educativo.

Cada docente caracteriza a sus estudiantes por el tipo de juicios que manifiestan en clases, su asertividad para defender sus ideas y la aplicación en la práctica. Se han diagnosticado deficiencias cognitivas en nuestros estudiantes, que deben superarse para ser un profesional de la educación y escasea el protagonismo en los estudiantes sobre este aspecto de su formación. Ante esto, se debe aprovechar las actividades de carácter metodológico en cuanto a la congruencia entre objetivos, contenidos, variables o categorías, hipótesis y conclusiones sobre la marcha o cuando hacen observaciones y considerar su participación responsable, comprometida y protagonista en proyectos sociales.

3.3 Triangulación de la información

En correspondencia con las especificaciones acerca del teatro foro y el pensamiento crítico, a continuación, se presenta la matriz (Tabla 13), que hace referencia sintéticamente a los procesos de inducción en talleres y entrevistas acerca del objeto de estudio en mención y sus contrastes peculiares asociados con tres miradas: observación participante, entrevistas y análisis categorial.

Existen diversos tipos de triangulación (metodológica, de datos, de investigadores y de teorías), en el presente estudio se asume la triangulación

metodológica mediante diversas fuentes de información, dado el acercamiento con los diversos actores involucrados con el teatro foro y su tendencia crítica. La inconsistencia en los hallazgos no afecta la credibilidad de las interpretaciones; por lo que solo se tomaron respuestas que garantizan la realidad del objeto de estudio, tomando como base el rigor, la complejidad y la consistencia de hallazgos como referentes que disminuyen los sesgos y aumentan la comprensión.

La triangulación dentro del proceso de interpretación acopia un pensamiento colectivo expresado y construido a partir de los múltiples criterios aportados por los docentes, los directivos, los estudiantes y los expertos; criterios que muestran una diferencia de matices que enriquecen el pensamiento colectivo y la vez denotan consenso respecto a la validez de la propuesta. El discurso común se construyó en las interacciones de la estrategia pedagógica y la metodología, las cuales fueron reconocidas y confirmadas con los datos captados con las técnicas y los instrumentos aplicados. La información obtenida se declara en la tabla 13:

Tabla 13.
Triangulación de la información

Técnicas Indicadores	Observación participativa	Grupo de discusión	Entrevista a actores, docentes y expertos	Análisis de categorías
Dominio conceptual				
1. Observación crítica de la realidad	Hacen observaciones críticas sobre la realidad social a representar y distancian respecto de algunos personajes diferentes a su modo habitual de actuar.	Aplican el pensamiento crítico al análisis de la problemática social y utiliza las analogías para comprensión y evidenciar situaciones contrarias al compromiso social.	Aplica la observación crítica a la problemática social cuando se dramatiza casos similares a los propios o a los que muchas personas han vivido. El actor debe ser un gran observador del entorno, de si mismo y de sus condiciones, para describirlas, comprenderlas y analizarlas críticamente.	La observación crítica de la realidad se agudiza cuando las problemáticas sobre las cuales enfoca la sensorpercepción atañen o se vinculan a afectaciones, intereses inmediatos o situaciones significativas para las personas.
2. Indaga y estudia por su cuenta.	Recopila la información que requieren para sus	Muestran apertura hacia el aprendizaje y se esfuerzan para aprovechar la	El equipo actoral reconoce que indagan y estudian por su cuenta para comprender, para	El estudiante debe tener iniciativa para asumirse como investigador que

	estudios y para el trabajo colectivo de aprender y representar en teatro.	experiencia.	motivarse y para desempeñarse.	acopia información adicional y la analiza críticamente.
3. Recopila datos y evidencias	Recopila información relevante para sí, para su actuación y la del grupo.	Discuten sobre cómo diagnosticar situaciones complejas que como mínimo justifiquen intervenciones socioeducativas.	Se interesan en contextualizar al personaje y su manera de actuar. El montaje teatral requiere indagar lo atinente al proceso creativo, a la preparación actoral, y la reacción del público.	El actor se vuelve investigador de su propio trabajo, por ello documenta la información necesaria para dar seguimiento y pruebas de su proceso.
4. Analiza (precisa y ordena ideas)	El equipo actoral comprendió conceptos como: distanciamiento, reflexividad, toma de postura.	A medida que avanzó el proceso los estudiantes actores comprenden y aplican los conceptos de la jerga teatral y del pensamiento crítico incluso fuera del ambiente teatral.	El equipo actoral amplió su comprensión de conceptos propios de la técnica teatral y del pensamiento crítico.	Previo al análisis se tiene una visión holística y la desmembración del todo en partes (las ideas) permite comprender la función de estas en el proceso total.
5. Capta información importante.	Discrimina entre la información relevante y la superflua.	La relevancia de la información depende de las necesidades reales que resuelve y no solo de que las fuentes sean coherentes y creíbles.	Ante una noticia, un texto educativo o un discurso se reconoce sus aspectos relevantes. La atención hacia aquello que resulta significativo para el actor y para el proceso creativo es clave en la producción teatral.	El pensador crítico entrena su percepción, enfoca su atención voluntaria hacia aquello que puede ser nimio, pero que captado con detenimiento resulta significativo.
6. Es objetivo (desde datos y hechos, evita sesgos)	Toman en cuenta datos comprobables y de fuentes confiables.	Contrastan las fuentes para no quedarse solo con los primeros datos que reciben, los cuales podrían estar sesgados.	La credibilidad de la fuente cuenta, pero no basados en la autoridad que ostentan sino en su apego a la verdad.	Tener a la disposición miles de fuentes informativas no confiables y millones de datos requiere mayor objetividad
7. Metacognitivo o y autocrítico	Reconocen sus dudas, el alcance de su voz, su movilidad, su efectividad escénica.	Queda más claro en qué consiste lo metacognitivo puesto que se auto observaron y autocriticaron como parte de su formación actoral, ante las condiciones contextuales de intervención.	Mencionan que pasar por esta experiencia ha ampliado su capacidad de autoobservación y metacognición. El actor debe reconocer si descuida sus instrumentos corporales, su memoria y las acotaciones,	El pensamiento crítico autocrítica, para no caer en sesgos por descuido o exceso de confianza o por intereses personales o a aplicar técnicas e instrumentos, o en el análisis e interpretación

8. Comunicación efectiva y clara con argumentos sólidos	Se comunican con claridad, coherencia, asertividad y expresión correcta.	La comunicación clara, coherente, fundamentada y asertiva requiere también requiere además de un respaldo ético personal.	Se trabaja para mejorar la capacidad comunicativa y expresiva con claridad, coherencia, asertividad y argumentos sostenibles. El actor debe ser un comunicador efectivo, receptivo, que verifica haber comprendido tras una escucha atenta y que aclara dudas respecto a si los mensajes que emite son claros, precisos y comprensibles.	Las habilidades comunicativas son esenciales en la educación y en el desarrollo del pensamiento crítico. Ser capaz de comprender y analizar textos, dar coherencia, procesar y evaluar correctamente la información aporta al análisis crítico, a inferir y a la reflexión metacognitiva.
9. Infiere y llega a conclusiones	Llega a conclusiones a partir de la información sustentable.	Se trata de evitar tomar decisiones a la ligera, por impulso, pensar con acierto y concluir requiere un análisis certero y profundo.	Se concluye a partir de la información comprobada, considerando factores causales, indicadores, consecuencias.	Se enlaza la información disponible entre los factores intervinientes para no concluir erróneamente.
10. Actúa de acuerdo con sus conclusiones.	Las conclusiones llevan a conectar la información nueva con los conocimientos previos, hacia un aprendizaje más profundo y duradero y fundamentan las acciones conscientes.	Las conclusiones consolidan el aprendizaje, se recuerdan mejor y aportan a la capacidad de resolución de problemas. Permiten conectar la información nueva con los conocimientos previos.	Las conclusiones facilitan la memoria y mejoran la capacidad de resolución de problemas y eso implica pasar a las acciones resolutivas que llevan al cambio y la mejora.	El aprendizaje más profundo y duradero es aquel que evalúa programas y estrategias de intervención en espacios diversos, con acciones propias dentro de los ámbitos de indagación y trabajo.

Dominio emocional

1. Escucha atenta, activa	Aun si algo que escucha le resulta incómodo, lo hace atentamente incluso en la escena.	La escucha atenta, activa, es clave para entender al otro, para captar su grado de objetividad, sus cargas emocionales, incluso sus silencios comunican.	Se escucha lo que el público dice y no sólo la música o los parlamentos de los compañeros, se está atento a lo que uno mismo dice, con mucha atención.	La escucha atenta, activa, requiere convicción del valor que tiene escuchar al otro, para la convivencia pacífica y el aprendizaje.
2. Reconoce ideas de mejora	Atento a ideas beneficiosas para sí, para prevenir dificultades y para mejorar.	Deja a un lado su egocentrismo y reconoce con humildad cuando otros proponen ideas buenas y novedosas.	Toma en cuenta ideas beneficiosas para sí, para evitar problemas y para mejorar, incluso si alguien las expresa con malicia.	Reconocer ideas de mejora aun siendo ajenas implica estar dispuesto a aprender más aún si el trabajo es colectivo.

3. Aceptación de opiniones	Escucha opiniones con apertura.	Incluso las opiniones más ingenuas pueden llevar a pensar en la dirección correcta.	Está dispuesto a recibir y aceptar las opiniones que aporten mejoría.	Aceptar las opiniones de otros implica apertura y aprecio de los aportes.
4. Empatía y solidaridad, autonomía y confianza, moderación (Humildad)	Actúa receptivo, equilibrado, moderado, seguro de sí ante el otro y la situación ajena.	Se debe procurar el bienestar ajeno, siendo solidarios, por decisión propia. sin titubear, sin mostrarse prepotente ni esperar recompensa alguna.	Actúa en procura del bienestar del otro, de manera autónoma, segura y moderada. Vinculada al teatro implica ponerse en el lugar del personaje a encarnar.	El pensador crítico dedica tiempo a su praxis, sin perder la empatía y solidaridad con sus colegas y colaboradores, con su familia y con la sociedad. Implica comprender los problemas de otras personas y ser solidario,
5. Creatividad y originalidad.	No se conforman con lo ya dado y buscan alternativas creativas.	El pensamiento lateral incorpora lo emotivo-expresivo, la sensibilidad estética que nos conmina a tener una visión estética de la realidad, en mayor armonía con la humanidad.	La creatividad nos lleva a desplegar nuestra inteligencia espacial, nuestra percepción se amplía y busca nuevas formas y posibilidades expresivas.	Ser creativo implica encontrar soluciones nuevas a problemas viejos, no está ligado solo a lo artístico, pero en el arte implica también ser original en el sentido de respetar los derechos de autor y evitar los clichés.
6. Control emocional (ecuanimidad y tolerancia activa).	Control emocional para aceptar críticas del grupo de trabajo y de otras personas.	No se trata de que eliminar la respuesta emocional de disgusto sino de canalizar la energía negativa en dirección positiva en procura de mejorar la situación y las competencias personales.	La ecuanimidad y la tolerancia activa permiten salir adelante ante situaciones que puedan exigir cambios para mejorar sean bien intencionados o no. El control emocional acompaña el quehacer intelectual y procesual, incluye afrontar crisis, especialmente para un actor que debe encarnar personajes.	El control emocional acompaña el quehacer intelectual y procesual, evita perjudicar el proceso, las relaciones interpersonales y afrontar crisis.
7. Proactividad (Iniciativa en ideas y, colaboración)	Propone ideas y tiene iniciativas de colaboración.	La colaboración por bien intencionada que sea debe ser transparente a fin de que la iniciativa en ideas o en acciones sean aceptadas y apoyadas.	Se toman iniciativas que procuren la mejora del accionar grupal cuidando de no afectar susceptibilidades.	La categoría proactividad se abre paso en lo académico como tomar iniciativas de colaboración con el trabajo del colectivo.

8. Responsabilidad.	Asume sus responsabilidades.	La persona adulta no solo debe asumir sus responsabilidades personales y laborales, sino que además debe dar ejemplo a los demás.	Uno no espera que le estén recordando continuamente lo que tiene que hacer, es más, es desagradable.	La responsabilidad tiene que ver no solo con aquello que es de carácter obligatorio o bajo vigilancia, es una imposición propia.
9. Suele asistir puntualmente.	Se aplica a lo que debe hacer en el tiempo necesario.	Hay quienes aducen motivaciones culturales para justificar que procrastinan, algo inadmisibles en una sociedad civilizada.	Se trata de un hábito que todos debemos tener que tiene que ver con ser constante y respetuoso del tiempo de los demás.	El incumplimiento de algo tan elemental como asistir a un proceso educativo y con puntualidad, en el ámbito laboral es penalizado.
10. Disfruta de las actividades.	Se muestra comprensivo, aceptante y relajado.	Auxiliaban a los participantes del público a seguir indicaciones en relación con el libreto, mejorando la postura y la actuación	Es comprensivo ante las dificultades que se puedan presentar y prefiere ver el lado positivo procurando no estresarse.	Uno de los propósitos de la vida para el bienestar psicológico es la búsqueda de la felicidad, pero no de una actitud hedonista disipada.

Dominio procedimental

1. Respeto el proceso de trabajo.	Atienden indicaciones para hacer un proceso de trabajo correcto.	La preparación actoral, personal y en equipo, permite responder a lo solicitado con la corrección necesaria.	Desempeñarse correctamente depende también de la preparación.	El proceso de trabajo se perfecciona a medida que se domina las técnicas y se utilizan las herramientas correctas para cumplir objetivos y metas.
2. Interviene en el momento oportuno.	Intervención en la actuación, sin pretender acaparar la atención.	Intervención en la discusión cuando les correspondía con opiniones enfocadas en el tema y ponderadas.	Intervención en la actuación, justo a tiempo, sin caer en el olvido del texto o de la acción y sin pretender acaparar la atención.	En el ámbito teatral se interviene actuando en el momento indicado según el guion, y si es para apoyo en casos fortuitos.
3. Respeto los tiempos de trabajo asignados.	Se cumplen los tiempos establecidos para cubrir las tareas del proceso y los ensayos.	Aunque la participación es voluntaria se respetan los tiempos de entrega de las tareas y se cumple con los talleres y ensayos.	Se respetan las fechas de entrega de las tareas y se está a tiempo en los ensayos. El actor debe ser puntual para aprender los textos, analizar el personaje, prepararse, cumplir con los límites de tiempo estipulados para realizar su labor	. El pensador crítico establece objetivos alcanzables, prioriza tareas, programa acciones y tiempos, dosifica, se centra en la tarea sin distracciones, establece momentos de descanso y socialización
4. Participación enfocada en	Se enfoca en el tema común y	Se focaliza en el tema a desarrollar y en la	Se concentra en el tema y en la actividad que	Cuando la temática ya está establecida

la temática y la actividad.	en la actividad a desarrollar.	actividad que le corresponde desarrollar, procurando no solo representar la narrativa, sino también las emociones de los personajes.	desarrolla buscando caracterizar bien a los personajes	no se pueden introducir elementos ajenos a la práctica que se realiza para no obstaculizar el proceso acordado para trabajarlo conjuntamente.
5. Tiene habilidades del pensamiento crítico.	Analiza y evalúa información con objetividad lógica, identificar sesgos y fallas en los argumentos, y toma decisiones informadas basadas en evidencia.	Analiza y evalúa si la información es lógica y objetiva, identifica sesgos y fallas argumentales, y toma decisiones informadas sobre evidencias y se evalúa la credibilidad de las fuentes. Se cuestiona la veracidad de las afirmaciones, se llega a conclusiones y alternativas.	Analiza y evalúa si la información es lógica y objetiva, establece sesgos y fallas en los argumentos, y toma decisiones informadas basadas en evidencia. Cuestionan la veracidad de las afirmaciones, identificar conclusiones y alternativas, y si las fuentes son creíbles.	Analiza y evalúa si la información es coherente y objetiva, sin sesgos y argumentos erróneos, y toma decisiones basadas en evidencias y se evalúa la credibilidad de las fuentes. Se verifica la veracidad de los supuestos, se llega a conclusiones y alternativas.
6. Asegura los recursos necesarios.	Utilizaron correctamente los recursos o medios disponibles.	Reconocen que la utilización correcta de los recursos, les ha dado seguridad para su desempeño actoral incluso en el medio escolar.	Es necesario consultarse unos a otros para la correcta utilización de los recursos o medios disponibles, aún más los escénicos.	No se puede emprender ningún tipo de labor si no se cuenta con los recursos necesarios sean estos cognitivos, emotivos o procedimentales.
7. Documenta su quehacer.	Apuntan fechas, actividades, acciones, indicaciones, necesidades.	Documentan nuestro quehacer, en este caso en el teatro nos permite demostrar lo que hicimos y a la vez llevar un registro histórico con fechas, de actividades, acciones, indicaciones, y requerimientos de vestuario, maquillaje y de utilería.	Hemos tenido que registrar fechas, actividades, acciones, indicaciones, necesidades de vestuario, maquillaje y utilerías. El actor lleva registro escrito y gráfico de su preparación actoral, en secuencia, repasa, constata, repiensa y aprende de su experiencia.	El pensador crítico lleva bitácora, diario o registro de su desempeño, de su proceso –incluye dudas–, y logros de indagación, aprende de su propia experiencia, sigue indagando y mejorando.
8. Cumple el rol indicado.	Siguen indicaciones.	Reconocen que seguir indicaciones es clave para ellos que se aplican a cumplir los objetivos curriculares.	Manifiestan que se han preparado para cumplir las indicaciones. El actor se aplica responsable y desempeño correcto de su papel y las actividades correspondientes con	El pensador crítico asume sus labores con responsabilidad en una verdadera praxis que implica respaldar su práctica con la reflexión que se constituye en una

			recursos mínimos y en el tiempo estipulado.	teoría fundamentada.
9. Asume otro rol si es necesario.	Se adaptan a los cambios, al grado de asumir otros roles.	Es propio del teatro que la presentación se da aún si falta un actor y más aún en el teatro popular en el que todos deben conocer los papeles de sus compañeros, al grado de asumir otros roles e improvisar.	Se flexibiliza ante los procesos de cambio, al grado de hacerse cargo de otros papeles. Los actores dan continuidad a lo aprendido y acometen proyectos similares o diversos tanto en lo profesional como en lo artístico	. El trabajo del pensador crítico es continuo, no impone un pensamiento homogéneo, incentiva a la indagación objetiva y justa, a que el saber lleve a procurar condiciones justas y equitativas.
10. Expresión corporal, vocal e interpretativa actoral.	Actuación correcta en cuanto a vocalización, expresión corporal, ritmo, danza y coreografía.	El aparato expresivo que nos proporcionan nuestra voz y nuestro cuerpo funciona mejor si lo entrenamos, esto nos lleva a actuar no solo por intuición sino también por preparación actoral	Hemos tenido que practicar la voz, aprender los movimientos, la expresión corporal, a diferentes ritmos, los pasos de danza y coreografía. El actor es hábil para comunicarse, identificar problemas, indagar, analizar, documentarse, interpretar y actuar.	Para ejercer el pensamiento crítico se recopila información, identificar problemas, analizar, interpretar, plantear alternativas de solución oportunas e impulsar su ejecución.

Fuente. Elaboración propia

Según lo registrado en la Tabla 13, los resultados de la triangulación van en el orden establecido a partir de la exposición ordenada en 10 indicadores por dominio. Se revisa inicialmente los diez indicadores del dominio cognitivo.

Respecto al indicador observación crítica de la realidad (1), la observación participante muestra una aproximación al PC aplicado a la problemática social al escenificar problemas referidos a casos reales similares a los de los participantes, como lo es el sentirse agobiado si no tiene oportunidades de desarrollo económico y social para el grupo familiar. En opinión de los expertos se tiende a captar superficialmente la realidad cotidiana en que se vive, sin análisis, y en alguna medida sigue el comportamiento típico de la población aun si se tiene mejores oportunidades educativas, y para reflejarlo de una manera próxima a la realidad, el actor debe ser un gran observador del entorno, de sí mismo y de sus condiciones, por lo que puede

describirlas, analizarlas críticamente y comprenderlas. Con respecto al análisis de categorías, la observación crítica de la realidad se agudiza cuando las problemáticas sobre las cuales se enfoca la atención se vinculan a afectaciones, intereses inmediatos o situaciones significativas dentro de la realidad de los actores.

En cuanto al indicador Indaga y estudia por su cuenta (2) los participantes recopilan la información para sus estudios y para el trabajo colectivo de aprender y representar en teatro, muestran apertura hacia el aprendizaje y tratan de aprovechar la experiencia, indagan y estudian por su cuenta para comprender, para motivarse y para desempeñarse. El estudiante debe tener iniciativa para asumirse como investigador que acopia información adicional y la analiza críticamente. El actor se vuelve investigador de su propio trabajo, por ello documenta la información necesaria para dar seguimiento y pruebas de su proceso.

Respecto al indicador Recopila datos y evidencias (3) el participante colecciona la información necesaria para comprender la situación y a su personaje, para motivarse y para su desempeño actoral. Recopila información relevante para sí, para su actuación y la del grupo. Discuten sobre cómo diagnosticar situaciones complejas que como mínimo justifiquen intervenciones socioeducativas. Se interesan en contextualizar al personaje y su manera de actuar. El montaje teatral requiere indagar lo atinente al proceso creativo, a la preparación actoral, y la reacción del público. Los expertos refieren que tanto el guion como el montaje teatral requieren investigación que abone al proceso de preparación actoral, al trabajo creativo, que atrapa al público y la información se documenta y se reflexiona posteriormente. En el análisis de categorías esto implica que el pensador crítico enfoca su atención voluntaria, consciente y concentrada en aquello que le es significativo, por lo que tanto los investigadores creativos como los receptores de su trabajo deben entrenar su percepción a fin de tener una lectura más clara y profunda de las situaciones.

Respecto al indicador Analiza (precisa y ordena ideas) (4) El equipo actoral comprendió conceptos como: distanciamiento, reflexividad, toma de postura. A medida que avanzó el proceso los estudiantes actores comprenden y aplican los

conceptos de la jerga teatral y del pensamiento crítico incluso fuera del ambiente teatral. El equipo actoral amplió su comprensión de conceptos propios de la técnica teatral y del pensamiento crítico. Previo al análisis se tiene una visión holística y la desmembración del todo en partes (las ideas) permite comprender la función de éstas en el proceso total.

En lo que se refiere al indicador Capta información significativa e importante (5), la observación participante revela que están al tanto de lo relevante para sí, para su actuación y la del grupo. La Entrevista a expertos recoge que la atención hacia aquello que resulta significativo para el actor y para el proceso creativo es relevante en la producción teatral. El análisis de categorías apunta a que el pensador crítico enfoca su atención voluntaria hacia aquello que puede ser nimio, pero que captado con detenimiento resulta significativo, por lo que debe entrenar su percepción.

Respecto al indicador Es objetivo (desde datos y hechos, evita sesgos) (6) Toman en cuenta datos comprobables y de fuentes confiables. Contrastan las fuentes para no quedarse solo con los primeros datos que reciben, los cuales podrían estar sesgados. La credibilidad de la fuente cuenta, pero no basados en la autoridad que ostentan sino en su apego a la verdad. Tener a la disposición miles de fuentes informativas no confiables y millones de datos requiere mayor objetividad.

En cuanto al indicador Metacognitivo y autocrítico (7) el actor reconoce sus dudas en relación con su alcance vocal, su desplazamiento escénico y su desempeño escénico. Los expertos manifiestan que el actor debe preparar sus instrumentos corporales, conocer la obra, recordar sus textos, seguir las acotaciones y reconocer su preparación. Según el análisis de categorías el pensamiento crítico requiere ser autocrítico, lo que evita el sesgo de la información, por tener otros intereses personales o que por descuido o por exceso de confianza desatienda la aplicación correcta de técnicas e instrumentos para el análisis e interpretación.

Respecto al indicador Comunicación efectiva y clara con argumentos sólidos (8), la observación participante muestra comunicación efectiva durante la preparación del trabajo, la participación escénica y al concluir la jornada, escucha atenta,

comprensión lectora, expresión oral y escrita clara y precisa. Los expertos refieren que el actor debe ser un comunicador efectivo, receptivo, que demuestra escucha atenta y comprensión, aclara dudas para clarificar, precisar y ser comprensible. En cuanto al análisis de categorías, las habilidades comunicativas son claves en el proceso educativo y en el desarrollo del pensamiento crítico, respecto a comprender y analizar textos, expresión oral y escrita coherente y la escucha activa, para procesar y evaluar correctamente la información, habilidades que abonan al análisis crítico, a la inferencia y la metacognición.

En lo que se refiere al indicador Infiere y llega a conclusiones (9) Llega a conclusiones a partir de la información sustentable. Se trata de evitar tomar decisiones a la ligera, por impulso, pensar con acierto y concluir requiere un análisis certero y profundo. Concluye a partir de la información comprobada, considerando factores causales, indicadores, consecuencias. Se enlaza la información disponible entre los factores intervinientes para no concluir erróneamente.

Respecto al indicador Actúa de acuerdo con sus conclusiones (10) Las conclusiones consolidan el aprendizaje, se recuerdan mejor y aportan a la capacidad de resolución de problemas. Permiten conectar la información nueva con los conocimientos previos. Las conclusiones facilitan la memoria y mejoran la capacidad de resolución de problemas y eso implica pasar a las acciones resolutivas que llevan al cambio y la mejora. En cuanto al análisis de categorías, el aprendizaje más profundo y duradero es aquel que evalúa programas y estrategias de intervención en ámbitos diversos, con acciones propias en los ámbitos de indagación y trabajo.

Se exponen en seguida diez indicadores relacionados con el dominio afectivo:

En lo que respecta al indicador Escucha atenta, activa (1) Es atentamente incluso en la escena. La escucha atenta, activa, es clave para entender al otro, para captar su grado de objetividad, sus cargas emocionales, incluso sus silencios comunican. Se escucha lo que el público dice y no sólo la música o los parlamentos de los compañeros, se está atento a lo que uno mismo dice, con mucha atención. La

escucha atenta, activa, requiere convicción del valor que tiene escuchar al otro, para la convivencia pacífica y el aprendizaje.

En cuanto al indicador Reconoce ideas de mejora (2), la observación participante recoge que ellos aceptan ideas de mejora que son oportunas y alcanzables. Los expertos entrevistados consideran que el actor acepta las ideas de mejora objetivas, honestas y congruentes con sus competencias actorales. Respecto al Análisis de categorías, se sabe que el pensador crítico acepta las ideas de mejora que aportan a la objetividad, la comprensión y desarrollo del proceso investigación y que reconocer ideas de mejora aun siendo ajenas implica estar dispuesto a aprender más aún si el trabajo es colectivo.

En lo que se refiere al indicador Aceptación de opiniones (3) Escuchan opiniones con apertura. Incluso las opiniones más ingenuas pueden llevar a pensar en la dirección correcta. Está dispuesto a recibir y aceptar las opiniones que aporten mejoría. Aceptar las opiniones de otros implica apertura y aprecio de los aportes

En torno al indicador Empatía y solidaridad (4), la observación participante, data que los estudiantes han sido empáticos con sus compañeros, ante las dificultades que se les presentan en diferentes ámbitos del proceso de trabajar apoyándose unos a otros en el teatro foro. La entrevista a expertos recoge que la empatía implica comprender los problemas de otras personas y un actuar solidario hacia su familia, a sus allegados y a la comunidad, en esta investigación también ha implicado ponerse en el lugar del personaje a representar. Respecto al análisis de categorías, el pensador crítico dedica mucho tiempo a su praxis, pero debe ser empático y solidario con las problemáticas de otras personas,

Respecto al indicador Creatividad y originalidad (5). No se conforman con lo ya dado y buscan alternativas creativas. El pensamiento lateral incorpora lo emotivo-expresivo, la sensibilidad estética que nos conmina a tener una visión estética de la realidad, en mayor armonía con la humanidad. La creatividad nos lleva a desplegar nuestra inteligencia espacial, nuestra percepción se amplía y busca nuevas formas y posibilidades expresivas. Ser creativo implica encontrar soluciones nuevas a

problemas viejos, no está ligado solo a lo artístico, pero en el arte implica también ser original en el sentido de respetar los derechos de autor y evitar los clichés

En cuanto al indicador Control emocional (6), la observación participante lo verifica en los participantes durante los ensayos, previo a entrar en escena, durante la acción escénica y al enfrentar imprevistos. Los expertos entrevistados hablan de que el control emocional acompaña el quehacer intelectual y procesual, incluye afrontar crisis, especialmente para un actor que debe encarnar personajes expuesto a la accidentalidad en público. El análisis de categorías refiere que el control emocional acompaña el quehacer intelectual y procesual, evita perjudicar el proceso, las relaciones interpersonales y ayuda a afrontar crisis.

Por lo que respecta al indicador Proactividad (Iniciativa en ideas y colaboración) (7) Los participantes proponían ideas aplicadas al trabajo y mostraban iniciativas de colaboración. La colaboración por bien intencionada que sea debe ser transparente a fin de que la iniciativa en ideas o en acciones sean aceptadas y apoyadas. Se toman iniciativas que procuren la mejorar del accionar grupal cuidando de no afectar susceptibilidades. Desde el análisis categorial se observa que la categoría proactividad se abre paso en lo académico como tomar iniciativas de colaboración con el trabajo del colectivo.

En cuanto al indicador Responsabilidad (8) Se observó que los participantes asumen sus responsabilidades, pues discuten y reconocen a tenor de lo expresado por ellos y por los expertos y el análisis categorial que la persona adulta no solo debe asumir sus responsabilidades personales y laborales, sino que además debe dar ejemplo a los demás.

Por lo que respecta al indicador Suele asistir puntualmente (9) Se aplican a lo que debe hacer en el tiempo necesario. En la discusión se conoció que hay quienes aducen motivaciones culturales para justificar que procrastinan, algo inadmisibles en una sociedad civilizada. En entrevista coinciden en que la puntualidad es un hábito que todos debemos tener, ser constantes y respetuosos del tiempo de los demás. El

análisis de categorías data que el incumplimiento de algo tan elemental como asistir a un proceso educativo y con puntualidad, en el ámbito laboral es penalizado.

En cuanto al indicador Disfruta de las actividades. (10) Se muestran comprensivos, aceptantes y relajados. Auxiliaban a los participantes del público a seguir indicaciones en relación con el libreto, mejorando la postura y la actuación Es comprensivo ante las dificultades que se puedan presentar y prefiere ver el lado positivo procurando no estresarse. Uno de los propósitos de la vida para el bienestar psicológico es la búsqueda de la felicidad, pero no de una actitud hedonista disipada

Respecto a los diez indicadores del ámbito procedimental se tiene:

En cuanto al indicador Respeta el proceso de trabajo (1) Atienden indicaciones para hacer un proceso de trabajo correcto. La preparación actoral, personal y en equipo, permite responder a lo solicitado con la corrección necesaria. Desempeñarse correctamente depende también de la preparación. El proceso de trabajo se perfecciona a medida que se domina las técnicas y se utiliza las herramientas correctas para cumplir objetivos y metas.

En lo que se refiere al indicador Interviene en el momento oportuno (2) Los actores Intervienen en escena justo a tiempo, sin caer en el olvido del texto o de la acción y sin pretender acaparar la atención. Cuando les correspondía intervención en la discusión daban opiniones enfocadas en el tema y ponderadas. En el ámbito teatral se interviene actuando en el momento indicado según el guion, y si es para apoyo en casos fortuitos.

Con respecto al indicador “Respeta los tiempos de trabajo asignado (3)”, los estudiantes cumplían sus tareas y conocían su papel a tiempo, acudían puntuales a los ensayos y a las presentaciones. Los expertos detallan que el actor debe programarse para su preparación, conocer los textos, presentar las tareas, analizar el personaje. En cuanto al análisis de categorías un pensador crítico establece objetivos alcanzables, prioriza sus tareas, planifica su horario y dosifica su tiempo,

programa acciones, centrado en la tarea y establece recesos y socialización para no afectar su labor.

En cuanto al indicador Participación enfocada en la temática y la actividad (4) Se enfoca en el tema común y en la actividad a desarrollar. Se focaliza en el tema a desarrollar y en la actividad que le corresponde desarrollar, procurando no solo representar la narrativa, sino también las emociones de los personajes. Se concentra en el tema y en la actividad que desarrolla buscando caracterizar bien a los personajes. Cuando la temática ya está establecida no se pueden introducir elementos ajenos a la práctica que se realiza para no obstaculizar el proceso acordado para trabajarlo conjuntamente.

Respecto al indicador Tiene habilidades del pensamiento crítico. (5) La observación participante reveló que captaron la información, siguieron indicaciones y cambios estratégicos y tácticos de tiempo, de ritmo, de trazo escénico y de rol. Analiza y evalúan si la información es lógica y objetiva, identifican sesgos y fallas en los argumentos, y toman decisiones informadas basadas en evidencia creíble. Se cuestiona la veracidad de las afirmaciones, se llega a conclusiones y alternativas de solución alcanzables. Cuestionan la veracidad de las afirmaciones. Se verifica la veracidad de los supuestos. Los expertos coinciden en que el actor requiere habilidades comunicativas y expresivas, identificar problemas, indagar, analizar, documentarse, interpretar, seguir líneas de acción y caracterizar un personaje. El análisis de categorías señala que para ejercer el pensamiento crítico se identifican problemas, se recopila información, se analiza, interpreta, y se plantean alternativas

En lo que se refiere al indicador Asegura los recursos necesarios (6) Utilizaron correctamente los recursos o medios disponibles. Reconocen que la utilización correcta de los recursos, les ha dado seguridad para su desempeño actoral incluso en el medio escolar. Es necesario consultarse unos a otros para la correcta utilización de los recursos o medios disponibles, aún más los escénicos. No se puede emprender ningún tipo de labor si no se cuenta con los recursos necesarios sean estos cognitivos, emotivos o procedimentales.

En referencia al indicador Documenta su quehacer (7), la observación participante mostró que toma apuntes vinculados con la tarea. La entrevista a expertos señala que un actor lleva registro escrito y gráfico de su proceso de preparación actoral, para seguir la secuencia, repasar, constatar, repensar y aprender de la experiencia. El análisis de categorías data que el pensador crítico lleva bitácora, diario o registro de su actuar, de su proceso –incluye dudas-, y logros de indagación, aprende de su experiencia, para seguir indagando y mejorando.

Respecto al indicador Cumple el rol indicado (8), la observación participante mostró que los estudiantes actores se apegaron al rol establecido. La entrevista a expertos recoge que en este tipo de obra el actor se aplica responsable a su papel y las actividades propias de su desempeño con recursos mínimos y en el tiempo estipulado. Desde el análisis de categorías, el pensador crítico asume sus labores con responsabilidad en una verdadera praxis que implica respaldar su práctica con la reflexión que llega a convertirse en una teoría fundamentada.

En cuanto al indicador Asume otro rol si es necesario. (9) Se adaptan a los cambios, al grado de asumir otros roles. Es propio del teatro que la presentación se da aún si falta un actor y más aún en el teatro popular en el que todos deben conocer los papeles de sus compañeros, al grado de asumir otros roles e improvisar. Se flexibiliza ante los procesos de cambio, al grado de hacerse cargo de otros papeles. Los actores dan continuidad a lo aprendido y acometen proyectos similares o diversos tanto en lo profesional como en lo artístico, El trabajo del pensador crítico es continuo, no impone un pensamiento homogéneo, incentiva a la indagación objetiva y justa, a que el saber lleve a procurar condiciones justas y equitativas.

Respecto al indicador Expresión corporal, vocal e interpretativa actoral. (10) Actuación correcta en cuanto a vocalización, expresión corporal, ritmo, danza y coreografía. El aparato expresivo que son la voz y el cuerpo funciona mejor si se entrena, para no actuar solo por intuición sino también por preparación actoral. Se practica la voz, se aprende los movimientos, la expresión corporal, a diferentes

ritmos, los pasos de danza y coreografía. El actor es hábil para comunicarse, identificar problemas, indagar, analizar, documentarse, interpretar y actuar. Para ejercer el pensamiento crítico se recopila información, identifica problema, analiza, interpreta, plantea alternativas de solución oportunas y alcanzables.

El grupo de discusión facilitó el diálogo, la reflexión y el intercambio de los estudiantes de educación en su aprendizaje del pensamiento crítico. La observación confirmó su compromiso respecto a la ejecución de acciones que concretan la metodología para el logro del desarrollo personal, profesional y su aplicación en el contexto pedagógico. Las entrevistas permitieron explorar la pertinencia del enfoque metodológico formativo. Se constató la efectividad de la propuesta y la significación de aplicar la estrategia didáctica sustentada en la participación colectiva, responsable y comprometida con la metodología de la enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro. Los talleres de formación teatral aportan dinamismo a la estrategia didáctica y amplían las posibilidades formativas del pensamiento crítico.

Se reconocen los aspectos innovadores y funcionales de la concepción pedagógica y de la metodología para la formación en pensamiento crítico. Se articulan y legitiman la nueva concepción pedagógica y su operacionalización holística mediante una metodología aplicada.

Conclusiones del capítulo III

En esta investigación que sigue el paradigma cualitativo tipo investigación-acción-participativa, la teoría se confirma con los datos. El investigador es clave en la recolección de datos más que los instrumentos que utiliza, aplica un conocimiento táctico, basado en intuiciones, sentimientos, etc., con un diseño abierto, flexible, no estructurado, que se desarrolla al evolucionar la investigación. El diseño parte de la interacción entre investigador-investigados. El escenario de la investigación es el contexto natural de los hechos vinculados al juego escénico.

La concepción pedagógica del proceso de formación en el PC del estudiante, vincula teoría y práctica desde un enfoque holístico que fortalece el sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, valores, sensibilidad y actitudes. La metodología para la formación del PC del estudiante de educación conjuga los principios, categorías y leyes de la psicología, la pedagogía y la didáctica, con énfasis en los conocimientos, los hábitos, las habilidades, las capacidades, los valores y las actitudes, para aplicar el PC.

Durante el proceso los estudiantes aprendieron lenguaje teatral y la técnica actoral, lo que permitió presentar exitosamente la obra en público y evidenciar el pensamiento crítico en los procesos de reflexión de los participantes. El TF ha permitido enseñar a aplicar el PC en el contexto específico en el cual se desenvuelven los participantes activos.

Se confirma que el PC tiene aplicabilidad en diferentes contextos geográficos, históricos, sociales y culturales, en diferentes ámbitos del quehacer humano, con independencia de la ciencia o disciplina científica que lo aplique ya sea con enfoque cualitativo o cuantitativo, en cualquier caso que implique observar, captar datos y construir información, que debe fundamentarse, se analiza, valora, infiere, decide y opera cambios para mejora de la situación o la dificultad.

Conclusiones

El PC refiere a la capacidad de analizar situaciones complejas con énfasis en las disciplinas científicas; es una habilidad cognitiva compleja para analizar información de forma reflexiva, evaluar argumentos, tomar decisiones informadas y resolver problemas; involucra: análisis y evaluación -descomponer información, identificar sesgos y evaluar la validez de argumentos; razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones informadas, apertura mental.

Las estrategias de enseñanza se vinculan a los métodos que un docente utiliza para facilitar el aprendizaje, como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, para fomentar en los alumnos habilidades de orden superior, PC y toma de decisiones. En la educación superior el PC se fomenta mediante diversas estrategias como: el aprendizaje basado en problemas (ABP) -presentar problemas del mundo real que obliguen a los estudiantes a investigar, cuestionar suposiciones y buscar soluciones basadas en evidencia; el método socrático -utilizar un sistema de preguntas para guiar debates y fomentar que los estudiantes profundicen en los temas y analicen diferentes puntos de vista; el trabajo colaborativo y revisión por pares -promueve el trabajo en equipo y la retroalimentación entre estudiantes, que aprenden unos de otros y desarrollan habilidades de comunicación; integración de tecnologías -para facilitar la investigación, el acceso a información y la colaboración entre estudiantes; aula invertida -asignar tareas de investigación y estudio en casa para que en el aula se dediquen a la discusión, la resolución de dudas y la práctica de habilidades; enseñanza explícita -enseñanza de habilidades específicas del PC.

En este caso se enseñó dramatizando conflictos sociales, analizando y discutiendo acerca de ellos a fin de llegar a propuestas de solución y acciones conscientes, responsables, con convicción y capacidad de gestión de mejora de la situación. La enseñanza del PC mediante el teatro puede atraer el interés situacional del educando, especialmente si aquello que crea o aprecia como público constituye una actividad muy divertida, aunque el arte aporta a la sensibilidad y lo estético implica placer, sin caer en el arte por el arte, sino que el teatro debe aportar a la

reflexión sobre lo medular en función social, y no destacar solo lo anecdótico y evitar distraerse de las ideas importantes, para caer en lo banal; el contrapunto no debe convertirse en el quid de la presentación (Wade, Schraw, Buxton y Hayes).

Esta investigación parte de la didáctica de la metodología teatral que nace en el siglo XX, a partir de la épica de Brecht, Enrique Buenaventura, el teatro colectivo de La Candelaria, Boal y Rafael Murillo Selva, entre otros, que contextualizan su propuesta dramática vinculada a las condiciones histórico-sociales- culturales, se coincide con Brook en que debe haber una conexión vital actores-público, y potenciar lo interpretativo del teatro pobre de Grotowsky. Se trabaja categorías del PC bajo la influencia del TF, una técnica del teatro del oprimido de Boal vinculada a la pedagogía del oprimido de Freire. Los resultados obtenidos en la aplicación de esta metodología en estudiantes universitarios son satisfactorios.

El teatro popular surge en expresiones propias de culturas regionales, del folklore local a través del tiempo y en países. El teatro de Brecht, el teatro popular de América Latina, Centroamérica y el Caribe, que abordan problemática social desde el siglo XX, para su valoración consciente, objetiva, distanciada en alguna medida de la subjetividad, se consideran vinculadas al teatro del oprimido de Boal, en esta línea van las producciones teatrales del CLETA de México, el Teatro de Cali, Colombia, el teatro de Santiago García, el Teatro La Candelaria, la producción teatral de Francisco Murillo , la del grupo salvadoreño Teatro Experimental Colectivo (TEC) de los años setenta y otros que surgieron en respuesta a una realidad desigual que oculta la producción nacional si contraría su visión y su concepción de democracia. El Grupo de Actuación Teatral de Occidente (GATO), ha asumido durante décadas el enfoque del teatro popular, su producción va en función de hacer pensar críticamente, experiencia que sirvió para llevar a los estudiantes a aprender lenguaje y técnica actoral, para presentar la obra en público y promover el PC.

Recomendaciones

Las recomendaciones que en este apartado se ofrecen son medidas y alcanzables, casi como un recordatorio de que poco a poco, con compromiso y autoverificación, se puede seguir adelante con la innovación y la mejora académicas.

1. Los futuros docentes tienen la responsabilidad social de formarse y de formar en el pensamiento crítico a quienes serán sus alumnos, especialmente si a su vez llegarán a ser docentes.
2. Se debe promover la realización de talleres que capaciten a los referentes teóricos y didácticos acerca del pensamiento crítico.
3. Quien asuma una experiencia formativa de la enseñanza del pensamiento crítico mediante el teatro foro, debe tener la oportunidad de validar el impacto de la puesta en práctica de la estrategia didáctica con la perspectiva de aportar al desarrollo de un proceso como tal que de ser posible le de continuidad a la investigación.
4. Profundizar en la explicación, comprensión y argumentación basada en la aplicación del pensamiento crítico de los estudiantes que están en formación profesional, más aún si se preparan para el ejercicio docente o para dirigir procesos de gestión educativa.
5. Trabajar en la concienciación de los estudiantes universitarios con la aplicación del pensamiento crítico no solo desde la lectura crítica, sino también desde su actitud personal y profesional comprometida a mejorar desde su actuación y la actuación colegiada y ciudadana.

Referencias

- Aguilar C., M. (2020). *Pensamiento crítico en la escuela salvadoreña*. Editorial Universitaria.
- Alvarado T, P. E. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad Iberoamericana.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. LUMEN.
- Aparicio, L. A. (2007) Alberto Masferrer, Pedagogo-Político, Universidad Pedagógica de el Salvador, San Salvador: Imprenta Ricaldone.
- Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamérica* (2).
- Arrojo, V.L. (2014). *El Director Teatral ¿Es o se hace? Procedimientos para la puesta en escena*. Colección Estudios Teatrales, INTEATRO.
- Baraúna, T. (2016). Actuando en nuevos escenarios: diálogos entre teatro, violencia y adolescencia. El proyecto "vida en el arte". *Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, 11, 79-84. <https://doi.org/10.55765/atps.i11.592>
- Baraúna, T. & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del oprimido/Teatro del oprimido*. Ñaque Editora.
- Barba, E. (1987). *Más allá de las islas flotantes*. Firpo & Dobal,
- Barba, E. & Savarese, N. (2009). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Escenología.
- Barbosa, I., & Ferreira, F. (2015). A "máquina do empreendedorismo": *Teatro do oprimido e educação crítica em tempo de crise. Investigar em Educação*, 63-77. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/88/87>
- Beltrán, J. A. (2003) Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Benedetti, J. (2005). *The Art of the Actor: The Essential History of Acting, From Classical Times to the Present Day*. Methuen.

- Bernal, M. E. & Gómez, M.; Iodice, R. (2019) Interacción Conceptual entre el Pensamiento Crítico y Metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1).
- Bezanilla M. J. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV* (26).
- Binet, A. (1962). The nature and measurement of intelligence. En L. Postman (Ed), *Psychology in the making: Histories of selected research programs*. Knopf.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales* (10.ª ed). El Ateneo.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido. Y otras poéticas políticas*. De la Flor.
- Boal, A. (1982). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Nueva Imagen.
- Boal, A. (1988). *Legislative Theatre. Using Performance to make Politics*. Routledge.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Boal, A. (2004) *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba.
- Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido*. Casa de las Américas.
- Boal, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16(1), 41-79.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750635003>
- Boisvert, J. (2002). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. FCE.
- Bossio, F. (2013). *Cuerpo "Código Abierto". Eje 7: Políticas del Cuerpo*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Brecht, B. (1963) *Breviario de estética teatral*. La Rosa Blindada.
- Brecht, B. (1983), *Escritos sobre teatro*. Nueva Visión.

- Brenner, M. E. (2006). "Interviewing in Educational Research". En J. L. Green; G. Camilli; P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, 357-369.
- Brook, P. (2000). *Hilos de tiempo*. Ediciones Siruela.
- Brook, P. (1987). *Más allá del espacio vacío*. Alba Editorial.
- Brook, P. (2012). *El espacio vacío*. Península.
- Caballero, K. (2019). Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica. *Educación y Ciencia*, 23, 383-398. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10305
- Cabaluz Ducase, J.F. (2015) *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Chile: Editorial Quimantú.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116–131.
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*. 12(1), 141-153.
- Cardoso F., H. & E. Faletto. (1979) *Post Scriptum a Dependencia y desarrollo en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2005) Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 26(3), 32-45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., & Castellà, N. (2005). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva Escolar*, 28(2).
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Paidós.
- Cassany, D., & Castellà, J.M. (2010) *Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva, Florianópolis*, 28, (2), 353-374.
- Cassany, D. (2010). *Tras las líneas*. Barcelona: Paidós.
- Castellanos, D. (2007). *Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje*. Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela: Una Concepción Desarrolladora*. Pueblo y Educación.
- Castri, M. (1978). *Por un teatro político: Piscator, Brecht, Artaud*. Akal.
- CLACSO (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO
- Cohen, L. (2007) *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla.
- Corral, &. (2022). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. *Revista Ciencias de la Educación*, 32 (60), 562-586.
- Corrales, A. (2005) Teatro popular en Centroamérica. Hacia una nueva metodología: La propuesta de Rafael Murillo Selva. *Revista Abrapalabra no. 38. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.* 109-130.
<https://doi.org/10.15517/es.v0i0.30902>

- Corbin, J. (2016). *La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. sage Publications.
- Cueva, A. (1984) Reflexiones sobre el desarrollo contemporáneo de los estudios latinoamericanos en México. Codice/UNAM.
- Del Río, P. (2004) Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educación creativa de L. S. Vygotski, *Cultura y Educación*, 16, 19-41.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2007a). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 28 (3), 303-332.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2007b). La psicología del Arte en la Psicología de Lev Vygotski. En L. S. Vygotsky. *La psicología del arte* (pp. 7-38). Infancia y Aprendizaje.
- Delmastro, A.L. & Balada, E. (2012) Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras. *Synergies Venezuela*, 7, 25-37
- Denzin, N, & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Denzin, N.K. (2013). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dewey, J. (1998) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Morata
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la Liberación*. Docencia.
- Dussel, E. (2014). *Filosofía del Sur y Descolonización*. Docencia,
- Elliot, J. (2000). *La Investigación-Acción en educación*. Morata.
- Elliot, J. (2005). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Morata.

- Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. MA.
- Ennis, R. H. (1987). *Habilidades del pensamiento crítico*.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational researcher*, 18 (3), 1-7.<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice-Hall.
- Ennis, R. H. (2005) Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.
- Erickson, F. (1989). Qualitative methods in research of teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (119-161).
- Facione, P. (1990). *APA Delphi Research Report, Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Delphi Research Project.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23, 1-22.
<http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fedorov F., A.N. (2004) Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1218Federov.pdf>
- Fedorov, A. (2008). *On media education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156822>
- Fernández C., R.D. (2019). El Teatro Foro como escenario de procesos de empoderamiento psicológico: avances para la praxis en psicología comunitaria. *Revista Interamericana de Psicología*. 53 (3), 313-330.
- Fernández R., R. et al. (2006). *Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuesta*. CLACSO.

- Fernández Retamar, R. (2016) *Pensamiento anticolonial de nuestra América*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fo, D. (1998). *Manual mínimo del actor*. Hiru
- Freire, P. (1987) La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía, en: *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996) *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI
- García C., J. I. (2021). La enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro en contexto. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 5(1), 149–159. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.82>
- García, J. I. (2021) Enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro. *Revista Akademos*, (36), 37. <https://doi.org/10.5377/akademos.v1i36-37.14950>
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Los Andes.
- García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula*. Editorial Universidad Católica de Chile.
- González C., M.T. (1987). *El taller de los talleres; aportes al desarrollo de los talleres educativos*. Estrada.
- González R., F. y Mitjás, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.

- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.
- Grotowski, J. (2009) *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Erlbaum.
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hormigón, J. A. (2002). *Trabajo dramático y puesta en escena*. Asociación de directores de Escena. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>
- Informe Delphi (1990). *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*. The California Academia Press.
- Islas, H. (1995) *Tecnologías corporales: Danza, cuerpo e historia*. INBA.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Knébel O. M. (1991). *Poética de la Pedagogía Teatral*. Siglo XXI.
- Kowzan, T. (1997). El signo en el teatro, en M.C. Bobes, *Teoría del teatro*, pp-121-153. Arco Libros
- Laferrière, G. (1997). *La Pedagogía puesta en escena*. Ñaque.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. & Motos, T. (2008). Dramatización y expresión corporal. Bases y retos. En S. Galo, *El movimiento expresivo*, (pp. 29-45). Amarú.

- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. La Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- López, M. E. (2003) ¿Masferrer Socialista Utópico, Reformista o Revolucionario? *Revista Humanidades*, N°2, IV Época, Enero-Marzo, El Salvador: Imprenta Universitaria.
- Malina, J. (1912). *The Piscator Notebook*. Routledge
- Martínez Z., D. (2009). *Una breve introducción a la argumentación*. Universidad Oberta de Cataluña.
- Colectivo de autores (1977). *Hacia un nuevo teatro latinoamericano*. UCA.
- Merleau-Ponty, M. (1994), *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Meyerhold, V. E. (1992). *Meyerhold: Textos Teóricos*. Asociación de Directores de Escena de España.
- Milling, J. and Graham Ley (2001). *Modern Theories of Performance: From Stanislavski to Boal*. Basingstoke. Palgrave.
- Morales, M. (2016). *Pensamiento crítico para la solución de problemas*. Universidad Veracruzana.
- Motos-Teruel, T. (2001). *Taller de teatro*. Octaedro.
- Motos-Teruel, T., & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del teatro del oprimido para la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635.
- Motos-Teruel; T. & Navarro, A. (2003). El papel de la Dramatización en el curriculum. *Articles*, 29.
- Müller, C. (2007) *El training del actor*. CONACULTA-UNAM-INBA.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor.

- Navarro, M. R. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: Algunas Aportaciones del Drama a la Educación Emocional. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 163-174.
- Nemirovich-Danchenko, V. I. (1952). *Herencia Teatral*. Iskustvo.
- Okuda B., M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Oviedo, P. E., & Paez M., R. (2020). *Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas*. CLACSO.
- Páez, M. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire / Rafael Lucio Gil*. CLACSO
- Paéz, R., & Rondón, G. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO.
- Paul, R. (1992). *Critical Thinking: What, Why, and How*. California: New Directions for Community Colleges.
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación de Pensamiento Crítico.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del Teatro*. Paidós.
- Pérez, G. (2000) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I y II Técnicas y Análisis de Datos*. La Muralla.
- Piscator, E. (1976) *Teatro político*. Editorial Ayuso.

- Piscator, E. (1976). *El teatro político*. Siglo XXI.
- Platón (1970). *Critón*. Instituto de Estudios políticos.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Edición del Convenio Andrés Bello.
- Rico, P. (2005). *La zona de desarrollo próximo (ZDP)*. Pueblo y Educación
- Rincón, J. A. (2015) *Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana*. Filosofía.
- Rivas, S.F. Morales, P. & Saiz, C. (2014). Propiedades psicométricas de la adaptación peruana de la prueba de pensamiento crítico. *Avaliação Psicológica*, 13 (2), 257-268.
- Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24.
- Rodríguez-Ortiz, A. M. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 211-248. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Rojas Osorio, C. (2000). *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos históricos- filosóficos*. Antillana.
- Rondón, G. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En R. Páez y G. Rondón (eds.). *Lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44). Universidad de La Salle.
- Sader, E. (2008). *Pensamiento crítico latinoamericano*. Aun creemos en los sueños.
- Salas A., R. (2005). *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Saiz S, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6, 53-72.

- Saiz S., C., & Fernández R., S. (2012) Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Rev. Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346
- Saiz, C., & Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>
- Santiuste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugas.
- Santos, B. (2017). *Teatro del Oprimido: Raíces y Alas. Una teoría de la praxis*. Editorial Descontrol.
- Sierra B., R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Sierra S. (2008). *La estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. Pueblo y Educación.
- Silva, M., & Silva, M. (2020). A educação como prática da liberdade por meio do teatro do oprimido: novas aplicações educacionais. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 1410-1435. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.AO02>.
- Sosa C., S. G., & Mijangos N., J. C. (2021). Educación y Teatro Popular en América Latina: Una Sistematización de Experiencias de 2000 a 2020. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 16–43. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63846>
- Sosa E., R. & Sánchez Ramos, I. (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores.
- Stanislavski, K. (2010a). *El trabajo del actor sobre el personaje*. Laterza.
- Stanislavski, K. (2010b). *El trabajo del actor sobre sí mismo. En el proceso creador de la vivencia*. Laterza.
- Stanislavski, K. (1974). *La preparación del Actor*. Editorial Psique.
- Stanislavski, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Alba editorial.

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y de desarrollo del currículo*. Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Valencia C., J. L.; Tapia V., S. & Olivares O. (2019) La simulación clínica como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de medicina. *Investigación educ. médica*, 8(29),13-22.
- Ubersfel, A. (1993). *Semiótica teatral*. Cátedra.
- Valero-Ancco, V., Pari-Orihuela, M. & Calsin-Chambilla, Y. (2024). Comprensión Lectora en Universitarios Ingresantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.453>
- Valle, A., González-Cabanach, R., Cuevas-González, L. M., & Fernández-Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 5-19.
- Van Dijk, T. A. (1993). *Principles of Critical Discourse Analysis, Discours & Society*. 4 (2), 249-283.
- Van Dijk, T. A. (2002). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. *Athenea digital*, 1, 18-24.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
- Van Dijk, T.A. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista signos*, 39(60), 49-74.
- Vendrell-Morancho, M., & Valero Moya, A. (2025). *Cartografía del pensamiento crítico: principales aportaciones para repensar la educación*. Universidad Complutense de Madrid (UCM).

- Vieites G., M. F. (2019). Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica. *Revista Prospectiva*, (28), 253-283. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.6738>
- Vieites, M. F., & Caride, J. A. (2017). Creación teatral e interdisciplinariedad en la educación superior: hacia un proyecto formativo integrado en arte dramático. *Foro de Educación*, 15(22), 1-28.
- Vieites, M. F. (2015). Augusto Boal en la educación social. Del teatro del oprimido al psicodrama silvestre. *Foro de Educ., Salamanca*, 13 (18), 161-179.
- Vieites, M.F. (2015). El teatro del oprimido de Augusto Boal y el sujeto. Una revisión crítica. *Acotaciones*, 35, 85-113.
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Editora Revolucionaria.
- Vygotsky, L. (1991). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico técnico.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Lautaro.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Psicología del arte*. Editorial Grijalbo.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

ANEXOS

ANEXO A. Guía de entrevista a docentes y jefaturas

Depto. académico _____ Años de servicio _____ Cargo _____

Estimado(a) colega, se indaga respecto al pensamiento crítico del estudiante de educación, por favor responda a las preguntas con objetividad.

Responda a conciencia y justifique su respuesta. Sus aportes son valiosos.

Depto. Acad. _____ Años de servicio _____ Cargo _____

Estimado(a) colega, se indaga respecto al pensamiento crítico del estudiante de educación, por favor responda a las preguntas con objetividad y a conciencia. Justifique su respuesta. Sus aportes son valiosos.

1. ¿La lectura crítica contribuye a los aprendizajes?
2. ¿La lectura crítica contribuye al lenguaje y al desarrollo personal-social?
3. ¿Qué problemas en la lectura crítica ha identificado en sus estudiantes?
4. ¿A qué le atribuye las dificultades en la lectura crítica de los estudiantes?
5. ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes?
6. ¿Qué dificultades en el pensamiento crítico ha identificado en los estudiantes?
7. ¿Cómo se enseña el pensamiento crítico a quienes se forman en la docencia?
8. ¿Se interesa el estudiante en conocer y aplicar el pensamiento crítico?
9. ¿Qué actividades abonan a la formación en pensamiento crítico?
10. ¿Se aplica el pensamiento crítico en el ejercicio profesional de la docencia?

Datos y Análisis de Entrevista sobre pensamiento crítico a docentes y jefaturas (Ver Anexo A)

Con respecto a las entrevistas realizadas a los docentes al inicio, durante y ya para finalizar la investigación se tiene los siguientes resultados.

Ante la pregunta 1. ¿La lectura crítica contribuye a los aprendizajes? Diez docentes entrevistados respondieron que sí, entre ellos un jefe de departamento de química y el Vicedecano.

A la pregunta 2. ¿La lectura crítica contribuye al lenguaje y al desarrollo personal-social? Todos respondieron que sí.

Con respecto a la pregunta 3. ¿Qué problemas en la lectura crítica ha identificado en sus estudiantes? Respondieron:

Poco hábito de lectura.

Falta de inferencia al desarrollar la lectura.

Tienen lectura mecánica. Poca habilidad para la comprensión literal, inferencial y crítica.

Dificultad para el análisis y comprensión el escrito, así como identificar las ideas centrales.

Carecen de sentido crítico, fluidez de lectura y comprensión.

No existe análisis crítico.

Poco interés por la lectura, lectura superficial, cuesta encontrar ideas principales, etc.

Dificultad en la comprensión de la lectura, no es la mismo leer que saber leer.

Los estudiantes no leen adecuadamente, y por ende no entienden las indicaciones, o no entienden qué deben hacer, después andan preguntando que hacer por no leer.

Poco interés de participar.

En primer lugar les cuesta leer, analizar y comprender lo que leen, no interpretan.

Falta de análisis y síntesis.

En cuanto a la pregunta 4. ¿A qué le atribuye las dificultades en la lectura crítica de los estudiantes? Las respuestas son:

No existe hábito de lectura.

Casi nula tradición lectora en el país.

Poco fomento y desarrollo de habilidades de lectoescritura en los niveles inferiores de educación.

Alto consumo de hipertexto.

Se traen deficiencias desde el nivel de secundaria y en muchos casos al nivel superior no se establece el fomento de esta habilidad.

Debilidad en la fundamentación.

Poca exigencia y métodos inadecuados.

Promoción automática en la escuela básica, no se les enseñó el amor por la lectura y menos a encontrar ideas principales, etc.

Desinterés en su proceso de formación caso particular la lectura, por otra parte el mal uso y abuso de las aplicaciones.

A la pandemia y a la disminución del hábito de la lectura, hoy prefieren reproducir un audio que leer, hasta en los libros los buscan en audio.

Temor a participar y desconocimiento del tema. A la formación y exigencia docente y también al desinterés del estudiante.

Poca orientación escolar al respecto.

5. ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes?

Caracterizaciones de lectura.

-Lectura guiada. -Discusión de la información. -Foros. -Debates. -Artículos de opinión. -Ejercicios de argumentación. -Foros

Lectura, discusión y presentación de actividades en que el perfil de formación en su carrera se manifieste, a efectos que interiorice con responsabilidad su propio proceso de formación

Lectura de textos originales, realicen estudios sobre el autor, selección de autores de primer nivel

Lecturas críticas

Lectura comentada, ejercicios de comprensión lectora, dramatización de textos, ilustración de textos, etc.

Fomentar el desarrollo de competencias sobre las dimensiones de la lectura crítica: Indagación, Autorregulación, Motivación, Creatividad, Conocimiento, Inferencia

Evaluación

No uso ninguna estrategia

Técnicas grupales de participación.

Actividades de comprensión lectora y argumentación en debates y foros

Lectura, análisis y discusión de documentos

6. ¿Qué dificultades en el pensamiento crítico ha identificado en los estudiantes?

Existe falta de conciencia para valorar y realizar críticas a través de la lectura

Poca habilidad para problematizar el conocimiento. -Dificultad para conectar o contrastar información entre sí.

Presentan dificultad para tomas de decisiones que estén bien fundamentadas, la capacidad de analizar, sintetizar y evaluación de la información con que se enfrenta demuestra poco desarrollo.

La mayoría carecen de dominio de sistemas de ideas

No les gusta analizar

Los estudiantes no quieren consultar libros, no quieren pensar y menos analizar; se han acostumbrado a consultar todo en Google y listo.

Falta de comprensión, indagación, creatividad, evaluación de la lectura.

Les cuesta defender su pensamiento, y no contradicen a la figura de autoridad.

Falta de justificación y de argumentación

No hay inferencia, capacidad de síntesis, emitir juicios de valor, lectura concienzuda

Poca capacidad de análisis

7. ¿Cómo se enseña el pensamiento crítico a quienes se forman en la docencia?

Análisis de casos. Investigación. Estructuración de ideas

Casi todo se reduce a discusiones en clases sobre el contenido que se enseña.

Mediante la transmisión de conocimientos que den lugar a realizar inferencias, evaluaciones, efectuar investigaciones; ayuda a la autorregulación, la motivación y fomento de la creatividad.

En la práctica

Con análisis de la realidad.

Los estudiantes que se están formando para ejercer la docencia deben aprender que el pensamiento crítico es fundamental para entender la realidad. Enseñarlo es un proceso complejo pero no imposible. Lo importante es estar convencido de que es necesario enseñarlo. Se puede iniciar con actividades lúdicas, juegos, que vayan despertando el interés, pequeñas lecturas para terminar analizando textos. Se pueden comentar hechos, noticias como ejercicios de análisis.

Se tienen que generar entornos donde los estudiantes puedan reflexionar profundamente, analizar, interpretar y cuestionar, en ese sentido, se vuelve importante la ejecución de clases que incluyan el proceso de dialogización como la plantea Freire, igualmente el aprendizaje basado en problemas, presentación de artículos, ensayos, importantes para el proceso de análisis, reflexión y juicio crítico.

Formando personalidades sanas y fuertes.

A través de grandes pensadores y filósofos como la escuela de Frankfurt, los estructuralistas, el formalismo ruso, etc.

Mediante técnicas que favorezcan a nuestro futuros docentes y las pongan en práctica. Análisis de libros, con argumentos e inferencias.

Con lectura dirigida, comentada e interpretada.

8. ¿Se interesa el estudiante en conocer y aplicar el pensamiento crítico?

A veces.

Si el docente no planifica la experiencia de aprendizaje para fomentarlo, por lo general no se interesan por sí mismos.

Esta es un área que es necesario fomentar, se registra mucha pasividad.

Negativo.

No, sólo les interesa el teléfono celular

No. Rara vez los estudiantes se interesan por conocer el pensamiento crítico. Actúan como máquinas, como autómatas.

Algunos estudiantes se preocupan por desarrollar competencias sobre el pensamiento crítico y respectiva aplicación.

No.

No.

A la mayoría no le interesa

Muy poco

9. ¿Qué actividades abonan a la formación en pensamiento crítico?

Estructuración de casos y la investigación

Todas aquellas que problematicen el conocimiento: discusiones, buscar causas, argumentar

Fomentar el pensamiento complejo. -Revisión crítica de las fuentes de información

Problematizar las creencias y los saberes. -Incentivar a cuestionar.

Estudios de casos íntimamente vinculados a la disciplina de formación; aprendizaje basado en problemas

Realización y ejecución de proyectos

Lecturas de libros

Actividades lúdicas, juegos, conversatorios, discusiones, foros, etc.

Aprender haciendo como portafolios, mapa conceptuales, investigaciones asistidas, debates, confrontaciones sobre tareas asignadas, resolución de problemas, etc.

Lectura, el debate el compartir con amigos diferentes

Conocer las diferentes escuelas epistemológicas para generar debates

Hábitos de lectura, capacidad de defender sus posturas en debates y foros.

Lectura con análisis y síntesis

10. ¿Se aplica el pensamiento crítico en el ejercicio profesional de la docencia?

Si.

Solo cuando el docente la planifica y ejecuta.

En algunas áreas más que en otras;

A criterio personal es un mínimo

Deberían

Sí, por supuesto que se aplica.

Muy débil la aplicación del pensamiento crítico, aunque equivale a decir que algunos docentes se preocupan por el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes

Si

Pocas veces ya que depende de la formación del docente

Depende de quiénes lo valoren, en mi caso lo hago con edades pequeñas y adultas, pienso es la base de poner en práctica la teoría de la Emancipación o crítica.

Muy poco

ANEXO B. Guía de entrevista sobre pensamiento crítico en educación universitaria.

Guía de Entrevista sobre el pensamiento crítico en educación universitaria.

Objetivo: Identificar si los estudiantes de Licenciatura en Ciencias. de la Educación vinculados a la enseñanza básica aplican el pensamiento crítico.

Indicaciones: Responda de manera analítica según su perspectiva.

- 1- ¿Qué entiende por pensamiento crítico?
- 2- ¿Por qué es importante el desarrollo del pensamiento crítico?
- 3- ¿Es importante la lectura para el desarrollo del pensamiento crítico?
- 4- ¿Qué libro recomienda para motivar al pensamiento crítico?
- 5- ¿Qué contenidos vistos en la carrera han aportado a su PC?
- 6- ¿Qué estrategias metodológicas aplican sus docentes en pro del PC?
- 7- ¿Cómo aplica el pensamiento crítico en sus actividades académicas?
- 8- ¿Qué investigaciones académicas ha realizado por iniciativa personal?
- 9- ¿De qué manera promueve el desarrollo del pensamiento crítico?
- 10- Si se siente motivado a desarrollar su pensamiento crítico, ¿Qué lo motiva?
- 11- ¿Qué recomienda a los catedráticos para incentivar el pensamiento crítico?
- 12- ¿Qué recomienda sobre el PC a los estudiantes de ciencias de la educación?

Fecha: _____ Entrevistador/a: _____

ANEXO C. Destrezas del pensamiento crítico

Guía de entrevista sobre destrezas del pensamiento crítico en universitarios

Objetivo: Identificar si los estudiantes de Licenciatura en Ciencias. de la Educación vinculados a la enseñanza básica aplican el pensamiento crítico.

Indicaciones: Responda el siguiente instrumento para exploración del pensamiento crítico poniendo un cheque que corresponda a la casilla que corresponde a su manera habitual de proceder al tratar de comprender o actuar en situaciones problemáticas.

Destrezas del pensador crítico	Destrezas del pensador crítico	
Observa	Argumentar.	
Recoge datos. Recopila información.	Sugerir solución o comparación. Construir explicaciones y teorías coherentes	
Describe.	Crear e imaginar investigaciones y experimentos.	
Historiza	Simular modelos y datos en figuras, diagramas y gráficos. Construye tablas.	
Define conceptos, categorías, supuestos y problemas.	Informar políticas científicas Desarrollar tecnologías.	
Clasifica, organiza, ordena	Afronta necesidades y problemas sociales	
Analiza, compara, contrasta	Piensa correctamente.	
Identificar datos probatorios.	Tiene una actitud escéptica	
Cuantifica medidas.	Mostrar apertura de mente.	
Descubre regularidades.	Desafía el conocimiento con alternativas.	
Sintetiza.	Evaluar suposiciones.	
Generaliza empíricamente	Predice. Busca con creatividad e imaginación nuevas ideas y conocimientos	
Formula preguntas. Identifica problemas.	Crea modelos, analogías y teorías.	
Formula hipótesis, supuestos o premisas de investigación.	Resuelve problemas.	
Planifica y desarrollar investigaciones.	Busca bases para el conocimiento.	
Aplicar análisis estadísticos.	Replica teorías, modelos, conocimientos	
Hace análisis categorial e inferencias lógicas.	Explorar literatura, supuestos.	
Usar adecuadamente la tecnología.	Toma decisiones.	
Controla efectos de múltiples variables. Atribuye causalidad.	Deduce, infiere y abduce conclusiones	
Descubre categorías respaldadas por daos saturados y teoriza sobre éstas.	Comunica, comparte conocimiento. Publica descubrimientos.	
Usa la lógica. Da interpretaciones válidas y fiables.	Trabaja en colaborativamente.	
Resalta datos sorprendentes o contradictorios.	Participa en congresos. Debate con los colegas teorías y soluciones.	
Plantear problemas prácticos	Evalúa comunicaciones de otros para publicar.	
Emite juicios críticos. Saca conclusiones.	Asume responsabilidades (personal y social)	
Acepta y rechaza teorías.	Se autocontrola	
Utilizar pruebas.	Justificar y validar conocimientos.	

ANEXO D. Guía de entrevista a los participantes en el teatro-foro

Objetivo: Explorar el sentir y el pensar de los participantes en el teatro-foro.

Se le solicita responder con sinceridad y se agradece su colaboración.

1. ¿El teatro le permitió la posibilidad de expresarse libremente?
2. Indagó para resolver problemas escénicos y de su caracterización?
3. ¿Le fue provechosa la experiencia colaborativa?
4. ¿Le agrado la reacción del público durante y al final la representación?
5. ¿El público se quedó comentando sobre la obra y hacía preguntas?
6. ¿Las bases teóricas introductorias le orientaron en su desempeño?
7. ¿Se sintió apoyada por el grupo durante el desempeño de su papel?
8. ¿Cómo se sintió al tener que adaptarse a otros actores durante el proceso o por situación fortuita previo a ingresar a escena?
9. Participar en la obra implicó utilizar el pensamiento crítico?
10. ¿Qué beneficios educativos -cognitivos, afectivos y procedimentales- encuentra en la experiencia escénica colaborativa?

Consolidado de respuestas a la entrevista realizada al grupo de actores

Preguntas	Actores	Respuestas
1. ¿El teatro le permitió la posibilidad de expresarse libremente?	Karla Tatiana	El teatro fue un espacio donde pude expresarme libremente, se me permitió comunicar ideas de manera creativa. A través de la actuación, los actores tenemos la oportunidad de mostrar diferentes perspectivas y cuestionar la realidad, logrando así una conexión con el público y adquirir cada vez más confianza en un escenario, sin miedo a expresar lo que pensamos.
	Angie	Sí, permitió expresar libremente, dejando la oportunidad de mostrar mi esencia a través de los personajes en cuanto a mi forma de hablar y actuar.
	Pablo Josué	Sí, el teatro me permitió expresarme libremente considerando mis limitaciones al momento de interpretar personajes que no van en línea con mi personalidad.
	Reina Isabel	Sí, para mí ha sido una gran experiencia el poder expresarme a través de cada personaje que me tocó caracterizar, pues cada uno tenía su forma diferente de expresar, había momentos en que debía sacar un lado coqueto para influir en la decisión de una pareja. Y considero que aunque tenía un guión que seguir me sentí con libertad de expresar las mismas ideas con la mayor naturalidad posible, con el fin de no utilizar el guión de forma mecanizada evitando alguna distracción u olvido al momento de realizar gestos y movimientos.
	Jennifer Dubón	Mi participación en el teatro me permitió poder expresar mis sentimientos y poder dar a conocer otra forma de expresarse.
2. ¿Indagó para resolver problemas escénicos y de su caracterización?	Karla Tatiana	Sí, cuando realizamos una puesta en escena es importante indagar sobre las características que tiene un personaje, ya que en ocasiones se tiene que representar a alguien diferente a lo que uno es. Por lo tanto, se investiga contexto y emociones de este. En mi caso, indagué sobre soluciones creativas para la puesta en escena, porque en ocasiones las cosas no salen como se planean y toca resolver en el momento. Además, los movimientos que realizan los actores en escena y la interacción entre ellos es aprendida y debe investigarse y practicarse. Indagar asegura que la representación teatral sea efectiva, conmovedora y coherente.
	Angie	Sí, es importante poder investigar y buscar información para poder conocer más a fondo lo que se quiere expresar en el escenario y poder caracterizarse de mejor forma escuchando consejos y siempre viendo la manera de mejorar.
	Pablo Josué	Sí, indague para que mi interpretación tuviera un realce y

		dotara al personaje de una caracterización poco habitual.
	Reina Isabel	Sí, varias veces. Principalmente cuando el personaje asignado era un poco complejo y debía saber en cuanto al vestuario, accesorios que debía utilizar, como también la actitud o palabras claves que suelen usar.
	Jennifer Dubón	Tuve que investigar y tratar de conocer muy bien la época y el contexto en el que se desarrollaba el personaje.
3. ¿Le fue provechosa la experiencia colaborativa?	Karla Tatiana	Sí, la experiencia colaborativa fue provechosa, ya que fomentó más mi creatividad y todos obtuvimos un aprendizaje mutuo, ya que cada miembro aporta sus propias habilidades, sus ideas y sus perspectivas. También fortalecimos habilidades de comunicación y resolución de problemas, ya que en nuestro caso debíamos ser capaces de escuchar y reaccionar a nuestros compañeros en el escenario en tiempo real.
	Angie	Sí, fue de mucho provecho, ya que me ayudó a poder desenvolverme de mejor manera y que pudiera trabajar en algunas inseguridades que tenía en el escenario.
	Pablo	Sí, logré desarrollar la capacidad de coordinación grupal, además de mejorar mi capacidad para expresarme debidamente frente a un público.
	Isabel	En gran manera, creo que cada reunión, cada plática que teníamos, cada ensayo siempre aprendí algo nuevo. Sin embargo, cada una de las dificultades que teníamos como grupo se convertía en un reto, ya que a veces la distancia y el tiempo para los ensayos era un poco difícil, pero siempre existió la comunicación y el apoyo de cada uno de mis compañeros que permitió hacer las cosas bien.
	Jennifer	Fue una experiencia que dejó marcada una parte de mi vida, ya que al trabajar con diferentes personas y personajes me brindó mi capacidad social de adaptarme a cualquier situación.
4. ¿Le agradó la reacción del público durante y al final de la representación?	Karla Tatiana	Sí, la reacción del público fue un componente que enriqueció mi experiencia como actriz, ya que estos fueron partícipes durante toda la puesta en escena, con risas, aplausos, participación a la hora que los actores hacíamos preguntas. Se vivió una interacción directa de actores y público que nos hace sentir el gran impacto que tuvo la obra.
	Angie	Si, el público fue muy participativo y me gustó mucho ya que fue respetuoso.
	Pablo	Si, fue de mi agrado.

	Isabel	Sí, en lo personal cada vez que mi personaje tomaba una actitud de silencio y un poco inactiva observé en varias ocasiones que el público se mantenía en silencio, algunos grababan y otros se reían mientras veían escenas un poco cómicas. Y por otro lado esos aplausos al final de cada presentación demostraban la reacción del disfrute y lo agradable que había sido.
	Jennifer	La mejor sensación es poder conectar con el público, la energía que transmiten las personas al estar arriba de un escenario es bastante grandioso y ver la aceptación y el poder que uno tiene de cambiar un poco su pensamiento es maravilloso.
5. ¿El público se quedó comentando sobre la obra y hacía preguntas?	Karla Tatiana	Sí, el público comenta la obra después de la puesta en escena y realiza preguntas sobre las motivaciones de los personajes.
	Angie	Me imagino que sí, no tuve la oportunidad de escucharlo personalmente, pero mostraron interés respecto al tema.
	Pablo	Sí, el público comentó sobre la obra y el mensaje que ésta quería transmitir.
	Isabel	Recuerdo, en una ocasión un joven del público al terminar se acercó solo para preguntarme, por qué si me gustaba el teatro por qué estudiar ciencias en la educación. Creo que fue la pregunta más difícil que respondí, ya que en el mundo de la educación debemos también ser actores, un maestro cada día que llega a la escuela debe ser un personaje diferente, pues ahí debe ser un personaje lleno de amor, paciencia, confianza, dedicación, etc., es decir, si el niño va triste o enojado debemos conseguir ser un psicólogo y a la vez un amigo, si el niño no aprende a la primera explicación convertírnos en un personaje de paciencia y muchas otras razones. En otras ocasiones nos hicieron comentarios de forma general al grupo en cuanto al "homenaje al hermano cercano" y sus respectivos personajes.
	Jennifer	En muchas ocasiones las personas se nos acercaban para conocer más a fondo la idea y como se había creado la obra.
6. ¿Las bases teóricas introductorias le orientaron en su desempeño?	Karla Tatiana	<p>Sí, las bases teóricas introductorias fueron fundamentales, ya que me proporcionaron un marco de conocimiento y principios que ayudan a la hora de actuar. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis del guión o libreto donde se entiende la estructura de la obra, objetivos de cada personaje, motivaciones y la interacción. - La utilización del espacio durante la puesta en escena. - La improvisación donde liberamos nuestra imaginación y escuchamos a nuestros compañeros para adaptarnos a

		<p>situaciones cambiantes.</p> <p>En pocas palabras, las bases teóricas me proporcionaron una comprensión profunda de herramientas técnicas y enfoques necesarios para desempeñarme con éxito en el escenario.</p>
	Angie	<p>Sí, las bases teóricas fueron esenciales para poder hacerlo realidad en la práctica, y que habían términos que son importantes de conocer antes de subir a un escenario.</p>
	Pablo	<p>Sí, las bases teóricas me dieron la dirección básica y necesaria para entender el teatro.</p>
	Isabel	<p>Sí, como base fundamental en el desarrollo de cada obra o historia puesta en escena, de tal manera de no perder esa esencia de lo que se deseaba dar a conocer al público.</p>
	Jennifer	<p>Tuvimos diferentes sesiones para poder comprender los personajes y ver como realmente ellos pensaban, adentrándonos a la realidad que vivía cada personaje.</p>
7. ¿Se sintió apoyada por el grupo durante el desempeño de su papel?	Karla Tatiana	<p>Sí, ya que durante toda la puesta en escena el entorno fue colaborativo, el apoyo se dio en cuanto a retroalimentación de información, trabajo en equipo y comprensión en el escenario.</p>
	Angie	<p>Sí, definitivamente fue un gran equipo que se apoyaba en todo momento, incluso al momento de personalizar el personaje como vestimenta y maquillaje siempre nos ayudábamos y apoyamos como se podía.</p>
	Pablo	<p>Sí, siempre apoyado en el grupo para entender y mejorar aspectos como la expresividad en el teatro.</p>
	Isabel	<p>Totalmente, creo que esa parte fue muy provechosa, ya que cada integrante aportaba tanto ideas como estrategias para darle un toque a cada personaje y de igual forma nos ayudábamos con vestuario o maquillaje o los objetos y accesorios que se usaban. También recibí ese apoyo y motivación por parte del organizador de dicho grupo, el Licenciado Ismael Corleto, quien siempre nos proporcionó un espacio y tiempo en cada ensayo.</p>
	Jennifer	<p>Sin dudar, tuve un maravilloso equipo de trabajo que si en cualquier momento que se me olvidara algo, ellos estaban listos y preparados para poder colaborar de igual forma a la hora de interpretar algún otro personaje.</p>

8. ¿Cómo se sintió al tener que adaptarse a otros actores durante el proceso o por situación fortuita previo a ingresar a escena?	Karla Tatiana	Fue tanto enriquecedor como desafiante, ya que cada actor tiene su propio estilo y ritmo a la hora de actuar. Como experiencia pude aprender a ajustarme al tono de voz, a la energía, a las reacciones que cada actor tiene, ya que son diferentes. Por esa razón sentí un desafío y un nuevo aprendizaje.
	Angie	Muy cómoda, ya que todos fueron amables y respetuosos, se podía sentir un ambiente agradable que daba la confianza de poder expresarse y adaptarse fácilmente.
	Pablo	Fue un poco incómodo Pero logré adaptarme al personaje que faltaba por caracterizar.
	Isabel	Al inicio me sentía un poco incómoda pero luego ya en escena el compañero me brindaba esa confianza de hacer lo que tenía que hacer, así fuera que debía coquetearle y acercarme maliciosamente a su persona e inclusive ponerle mi mano sobre su hombro mientras trataba de convencerlo a tomar una decisión equivocada.
	Jennifer	Creo que la actuación ayuda a que esa primera relación ayude, ya que es una experiencia de socialización diferente.
9. ¿Participar en la obra implicó utilizar el pensamiento crítico?	Karla Tatiana	Sí, participar en la obra implicó utilizar el pensamiento crítico ya que todos los involucrados (actores, director y público) analizamos el contenido, los personajes y las situaciones para comprender las motivaciones, emociones y mensajes de la obra. Además, el hecho de tomar una decisión creativa al final de la obra junto con el público contribuyó a reflexionar sobre un tema complejo en nuestra sociedad. Utilizamos el pensamiento crítico al evaluar el impacto de la obra en la audiencia y reflexionar sobre el tema, cuestionando al público y usar la lógica para tomar una decisión.
	Angie	Si, ya que Homenaje al hermano cercano, es una crítica, que hace ver la realidad de muchas personas, y que anima a cambiar de pensamiento.
	Pablo	Si, utilicé ese tipo de pensamiento al cuestionarme sobre la situación del país y como ésta influye en la migración forzada.
	Isabel	Sí, cada obra tiene su espacio para reflexionar y crear conciencia ante lo que está mal y lo que está bien, sobre la situación que se vive actualmente en nuestra sociedad y la forma en la que estamos buscando soluciones. El ser parte de una obra de teatro sobre un problema social siempre va implicar hacer uso del pensamiento crítico.
	Jennifer	La obra hace que tu pensamiento cambie, que la forma de ver las cosas las cuestionemos y tratemos de hacer algo mejor.

<p>10. ¿Qué beneficios educativos -cognitivos, afectivos y procedimentales- encuentra en la experiencia escénica colaborativa?</p>	Karla Tatiana	<p>Beneficios educativos. Aprendizaje integral. Los participantes no sólo aprenden a interpretación o arte escénica, sino que a la música, la danza, la escritura, entre otros. Desarrollo del pensamiento crítico. Se fomenta la reflexión conjunta y análisis de ideas. Fomento de la creatividad. Se explora la imaginación y capacidad para resolver problemas.</p> <p>Beneficio cognitivo. Memoria y concentración: memorización de guiones y coordinación en la escena. Habilidades de resolución de problemas: pensar de manera lógica. Desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas: se mejora la capacidad para expresarse de manera clara y estructurada.</p> <p>Beneficios afectivos. Empatía. Al interpretar diferentes personajes se desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar de otros. Trabajo en equipo. Se genera apoyo mutuo creando vínculos afectivos. Expresión emocional. Se canaliza y expresan emociones promoviendo la autorregulación emocional y el manejo de estrés.</p> <p>Beneficios procedimentales. Aprendizaje de técnicas escénicas. Desarrollo de coordinación y disciplina. Adaptabilidad y flexibilidad.</p>
	Angie	<p>Hay muchos beneficios, que desarrollan cada ámbito de nuestra formación, que dejan aprendizajes y experiencia inolvidables, conocimientos y ayudan a ser crítico.</p>
	Pablo	<p>El mayor beneficio es el desarrollo de la capacidad para socializar, gesticular acciones que realzan la interpretación del personaje y la modulación de la voz.</p>
	Isabel	<p>Algunos de los beneficios son: el trabajo en conjunto; trabajar con un determinado grupo y conocer que cada una de las habilidades permiten siempre un mayor aprendizaje. Cómo segundo sería el trabajo individual, cada duda me mandó a investigar de forma curiosa un poco más sobre el personaje, su comportamiento, su lenguaje y su rapidez para moverse en escena de esa manera ir acorde a lo que los demás personajes hacen. La parte emocional creo como grupo fortalecimos aún más la amistad que había entre algunos integrantes del grupo. Aprender a trabajar inclusive con otras personas con las que no ensayamos fue una experiencia muy provechosa, nos dimos cuenta que hay obstáculos que dejan de serlo en el momento que olvidamos nuestros miedos y tratamos de disfrutar cada escena como si fuera parte de nuestra vida real.</p>
	Jennifer	<p>Mejoré mi forma de comunicarme, la parte de la socialización ahora se me hace más fácil y pude crear vínculos afectivos con los compañeros de teatro.</p>

ANEXO E. Entrevista a actores - día mundial del teatro 2022

Preguntas	Actores	Respuestas
1. ¿Qué pueden transmitir en cada actuación que realizan?	Karla Tatiana	Lo primero que se transmite es energía, se necesita mucha energía para esto; lo segundo que se quiere mostrar es la necesidad de la identidad cultural y está identidad cultural está súper perdida, bastante, entonces con esta comedia tratamos de interpretar eso, cómo se ha perdido la identidad y que cada día se dan problemática aquí en el país que son difíciles que no se den, pero que se pueden tratar y deberían de mejorar, entonces creo que eso, esa problemática de que se pierda la identidad y que muchas personas se van del país.
	Jennifer	Otra cosa también que se quiere transmitir con este Homenaje es que dejemos de copiar modas o culturas de otro lado, realmente que nos identifiquemos con nuestra cultura salvadoreña y qué mejor manera de representar que con esta obra,
	Reina Isabel	También tomar en cuenta de que no solamente fuera de nuestro país podemos triunfar sino también saber que aquí hay formas, lo único que se necesita es tener paciencia y tener la confianza de que tenemos que encontrar un trabajo.
	Pablo Josué	A mi forma de ver se presenta la dura realidad que estamos enfrentando especialmente, en este tiempo que la economía está en una situación bastante grave, entonces la gente está ansiosa y uno busca oportunidades, pero tiene que saber que en este país las oportunidades llegan si se prepara.
2. ¿Qué los motiva o qué los impulsa a representar un personaje?	Karla Tatiana	Hice el personaje de María, yo tengo que manejar la emoción del enojo, de desagrado, entonces tengo que llevar esa emoción a flote era ella, Maritza, porque uno se tiene que poner en el papel del personaje, uno tiene que tratar de preguntarse qué haría yo si alguien me quiere quitar a mis esposo, entonces a mí este sentimiento me sale en respuesta al personaje de ella, a su reacción, a cómo ella me responde, lo que me hace responderle a ella.
	Jennifer	Hice el papel de Alexia, que trata de animar a José a que se pueda ir del país, que él entienda y que pueda irse, hay una mejor vida allá en Estados Unidos, sí o sí, porque y tratar de intentar e intentar de que él pueda irse y que historia su esposa y que pueda ver que hay mejores condiciones en otros lugares.
	Isabel	Mi personaje quizás es un poco complicado porque es algo que es muy lejano de mí y considero de que es algo que se puede observar como mujeres, es que hay cosas que sí pasan en nuestro país, por ejemplo de que la mujer es muy, por decirlo así, de casco ligero y a veces no nos damos el lugar que nos merecemos y eso puede dar lugar a un sinfin de acciones negativas.
	Pablo	Mi personaje se puede decir que es algo muy sencillo pues simplemente tuve que actuar como un estereotipo de

		alguien que actúa con la determinación de que no se viole la ley,
¿De qué manera les ayuda la actuación en la carrera?	Karla Tatiana	A mí sí me ayuda bastante, porque a las escuelas se va a captar la atención de los niños y eso es complicado, entonces a los niños hay que hacerles mímicas, ayuda actuar para ellos, ayuda también para hacerles guion para títeres, se tiene que aprender a manejar la voz para dar clases, eso me ha ayudado bastante porque cuando venimos ensayamos el tono de voz, las expresiones, las posiciones, para que eso contribuya a la hora de dar clases, uno agarra más confianza a la hora de hablar, porque a veces cuando se debe hacer exposiciones en la carrera hasta le da pena, entonces ese miedo se vence cuando se nota que a las personas les gusta y uno empieza a perder la pena y empieza a hablar con más confianza.
	Jennifer	Actuar ayuda a desenvolverse y a ser a la hora de estar con la gente, como ya decía la compañera cada uno aprende a moverse en el espacio que tiene con los alumnos, a poder modular la voz, a poder crear desde diferentes métodos y estrategias para que los niños sientan algo diferente y no solo llegar y hablar sino que poder hacer algo diferente.
	Isabel	Aparte de lo que ellas mencionan, hoy día, el hecho de que el actuar nos permite la posibilidad de relajarnos ante el trabajo que demanda la carrera, que las demás materias nos tienen súper enfocados solo a las clases y a las tareas, y entonces actuar nos permite salir de ese estrés.
	Pablo	Para mí lo que eso significa es sobre todo poder salir de esa rutina de seriedad nos hace mucha falta, porque un profesor serio de primer grado lo que puede ahora crear en los niños una reacción de miedo y la tendencia de rechazar la escuela por lo que hacer teatro libera de esa rigidez que uno lleva a la escuela y relajar el ambiente si uno llega más alegre.
	Karla	Yo quiero agregar que uno debe llegar listo y motivado porque por ejemplo si se limita a leer el cuento de la caperucita, se tiene que modular la voz y cuando el lobo venga entonces uno tiene que hacer la gesticulación, el tipo de voz que tiene que cambiar, tiene que saber subir y bajar, entonces esto nos ayuda a que el niño disfrute, por eso me ha gustado lo que Pablo decía.
	Isabel	De igual forma esto puede ayudarle a uno puede ponerse en el lugar del otro y saber cómo es la realidad desde otra apreciación.
	Karla	Diferente perspectiva.

ANEXO F. Guía de entrevista sobre el pensamiento crítico en la educación universitaria

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

Nombre: _____ Edad: _____ Género: F___ M___

Procedencia: _____ Urbano: _____ Rural: _____

Objetivo: identificar si los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica han desarrollado un pensamiento crítico.

Indicación: Responda de manera analítica según su perspectiva.

1. ¿Considera importante el desarrollo del pensamiento crítico?
2. ¿Considera que la lectura aporta al desarrollo del pensamiento crítico?
3. Algunas estrategias metodológicas que sus docentes han implementado para el desarrollo del pensar crítico.
4. ¿Se interesa en desarrollar su pensamiento crítico?
5. ¿Qué experiencias de tu formación como docente han servido para desarrollar tu pensamiento crítico?
6. ¿Qué actividad recomienda para desarrollar el pensamiento crítico?

ANEXO G. Entrevista a estudiantes

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

Nombre: _____ Edad: _____ Género: F ___ M ___

Procedencia: _____ Urbano: _____ Rural: _____

Objetivo: identificar si los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica han desarrollado un pensamiento crítico.

Indicación: Responda de manera analítica según su perspectiva.

1. ¿Está preparado en PC para ejercer como docente en la sociedad actual?
2. ¿Qué elementos considera usted conforman el PC?
3. ¿Es importante formarse en PC para trabajar como educador?
4. ¿Se encuentra motivado por el estudio del PC?
5. ¿Domina su especialidad sin necesidad de aplicar el PC?
6. ¿El Plan de Estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación, garantiza su formación en PC?
7. ¿Considera que la formación inicial del profesional de la educación evalúa competencias en PC?
8. ¿Considera que su conocimiento sobre el PC como futuro docente es superior, medio o bajo?
9. ¿Cómo evalúa su actuación profesional en cuanto al PC?
10. ¿Cómo evalúa la calidad del proceso de formación del PC del profesional de la educación desde su actuar profesional?
11. ¿Cómo evalúa su nivel de motivación por las ciencias de la educación y el PC?
12. ¿Aplica el PC para resolver problemas teórico-prácticos en sus estudios?

ANEXO H. Glosario de pensamiento crítico

A

Actitud crítica. Dimensión del pensamiento crítico que implica el deseo de pensar, llevar a la acción la racionalidad analítica y valorativa, la necesidad de inquirir, de ser curioso, conocer a partir del diálogo, la indagación y la reflexión permanentes, escuchar y ser escuchado; contribuye al crecimiento personal y colectivo, a evaluar y repensar argumentos hasta alcanzar juicios en torno a una situación o discusión particular y participar en la gestión de mejores condiciones.

Adaptabilidad. Modificación de hábitos y conductas en los contextos sociales.

Agitador de ideas. Condición intelectual del pensador crítico para abordar los problemas sociales y exponer ampliamente su posición, que se pronuncia a fin de hacer transformaciones sociales que mejoren las condiciones sociales.

Agudeza mental. Trabajo cognitivo que requiere preparación, cuestionamiento y actitud inquisidora que debe significados y sentidos en la construcción de conocimientos situados y contextualizados. El pensador crítico observa con agudeza hechos, fenómenos o discursos, los analiza y relaciona con el contexto, infiere sobre la intencionalidad y los sesgos y propone argumentos e ideas propias.

Alteridad. La relación con el otro, basada en la hospitalidad y la otredad, la construcción de vínculos y reflexión sobre las propias condiciones en relación con las de los menos favorecidos.

Analizar. Habilidad de pensamiento de orden superior, que implica indagar y deliberar sobre un tema para distinguir y separar sus partes y conocer sus principios y elementos, examinar ideas, reconocer argumentos e identificar supuestos en las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos, de tal forma que puedan comprenderse, evaluarse y problematizarse para su mejora y transformación. Se analizan discursos, argumentos y realidades para identificar y valorar ideas, razones y conclusiones que la verdad, el saber y poder que los sustentan.

Antítesis. Argumentos que refutan la hipótesis o la opinión del orador, suele presentarlos para refutarlos y para aclarar su tesis.

Apertura mental. Aptitud comprensiva, creativa, basada en conocimientos previos, receptiva a otras perspectivas, enfoques y concepciones acertadas.

Aprender a pensar. Estrategia de pensamiento clave en la formación del pensamiento crítico que surge de la duda, direcciona el pensamiento y determina los límites del aprendizaje, para distinguir, analizar y evaluar los procesos cognitivos.

Argumentar. Capacidad de emitir buenos juicios a partir del interés en obtener conocimiento veraz sobre un acontecimiento, una idea o una experiencia humana, convoca a la reflexión cognitiva permanente que aporta a la indagación y evaluación de las diversas posturas para elegir la mejor opción. Se argumenta ante la diferencia, la divergencia y el conflicto, para encontrar posibles alternativas de solución a los problemas sociales.. Implica destreza para persuadir dando razón de las aseveraciones mediante el diálogo regulado para demostrar que una tesis se justifica.

Autoconciencia. Conocer a profundidad las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos.

Autocrítica. Madurez intelectual y emocional para reflexionar sobre si y sancionarse.

Autoestima. Saberse digno, descubrir y desarrollar las propias capacidades

Autoevaluación. Capacidad de auto-reflexión objetiva con el fin de descubrir los propios sesgos, los aciertos particulares y las necesidades de mejora individuales.

Autonomía. Característica del pensador crítico autoconsciente de su pensar y de su formación; autorregulado y motivado, responsable de sí, de sus proyectos, objetivos y metas, que construye conocimientos; establece, distingue e indaga valores, creencias, verdades y prácticas sociales preestablecidas, que llevan a develar formas de manipulación y a liderar la construcción de una sociedad más justa.

Autorreflexión. Pensamiento sobre sí mismo para examinarse con argumentos y criterios claros y coherentes, que abona a construir conocimientos, la comprensión y la transformación individual y colectiva con autonomía, crítica y voluntad.

Autorregulación. Habilidad del pensador crítico de autoevaluarse críticamente, autocorregirse, tomar decisiones acertadas y de proceder.

B

Búsqueda de la verdad. Disposición y habilidad que surge del asombro, la admiración y la curiosidad para constatar la veracidad de los enunciados y

conocimientos, sustentar los propios juicios en conocimientos veraces y bien argumentados, aun si contravienen los sesgos personales; se dirige el pensamiento a comprender y evaluar los fines, criterios y procedimientos en entornos específicos.

C

Capacidad de pensamiento crítico. Cualidad del pensador crítico que permite desempeñar tareas o acciones como resultado de procedimientos intencionados para su desarrollo en contextos particulares aplicados a un contenido particular. Para utilizar las capacidades se debe tener la disposición, las posibilidades y condiciones para hacerlo. Existen diversas capacidades inherentes al pensamiento crítico.

Categoría. Agrupa conceptos, opiniones o actitudes muy relacionados. Una categoría se expresa mediante una breve frase o etiqueta que capte su significado esencial.

Chomsky, Noam. Lingüista, educador, filósofo, autor de decenas de libros sobre la naturaleza y el lenguaje, la arquitectura del lenguaje, la lingüística y una teoría de la gramática universal; la condición humana, la lucha de clases, la (des)educación, la justicia, el poder, los medios, el socialismo, el anarquismo y el optimismo. Considera inherente al ser humano articular nuevos conocimientos mediante el trabajo creativo, la investigación, libre de las limitaciones arbitrarias de las instituciones coercitivas que impidan su realización, rechaza lo represivo, opresivo y autocrático de las instituciones económicas y comerciales centrales. Chomsky señala que es importante plantear los objetivos imposibles para obtener algunos posibles. Defendió el elaborar teoría, aún con conocimientos parciales, en espera de nuevas constataciones empíricas. Chomsky propone de-codificarse, estudiar el funcionamiento psíquico y cuestionar la naturaleza del poder e interpretar el mundo para transformarlo. Advirtió sobre la crisis política, social, medioambiental y desplome de la democracia. Se profundiza la desigualdad, la riqueza se concentra en el 1% de la población mundial. El capitalismo se desliga del mundo del trabajo, la producción y ya no depende del consumo. Urge librarse de la deuda externa, proponer y exigir justicia fiscal y social. Los ricos no pagan impuestos y se desvía el erario a "paraísos" fiscales. Chomsky mostró su firme oposición a la guerra de Vietnam y al papel de los EEUU en los golpes de Estado en América Latina que entrenó en la Escuela de las Américas a los militares latinoamericanos. Agotado el

pretexto de Estados Unidos y de los europeos de intervenir ante la supuesta existencia de armas químicas y la propaganda islamofóbica, tras devastar Medio Oriente en nombre de la libertad, se apela a la “Responsabilidad de Proteger”, como un deber moral universal a poblaciones víctimas de violaciones a los Derechos Humanos, satanizaron a Gadafi, linchado en los medios, bloquear divisas y abastos, crearon descontento, violencia civil, impusieron un gobierno paralelo, un contexto caótico, y tomaron los recursos de Libia, la ONU no protege al pueblo de Gaza; ni evita la hambruna de mil millones de personas. Chomsky defiende la libertad de expresión y el derecho a conocer verdades ante millares de noticias falsas. Se ocupó de los Pentagon Papers y del caso del periodista Julian Assange y Wikileaks que reveló crímenes y secretos militares, por lo que estuvo en confinamiento solitario, amenazado con extraditarlo a los Estados Unidos y sufrir cadena perpetua.

Colaborar o participar. Actividad voluntaria, responsable, compartida en proyectos.

Comprender. Habilidad de orden inferior referida a la posibilidad de entender la realidad para dar solidez a la constante búsqueda de la verdad y el conocimiento de las condiciones humanas con base en relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que permiten pensar y repensar las experiencias, la realidad social y la vida mediante la comunicación con el otro, con el propósito de efectuar procesos de transformación social opuestas a la explotación y a la opresión.

Competencia. Acción multidimensional que comprende el ser (dimensión valorativa del sujeto), el conocer (dimensión cognitiva del sujeto) y el hacer (dimensión práctica del sujeto), en situaciones y en contextos específicos.

Comunicación significativa y creativa. Capacidad de interpretar situaciones comunicativas y expresar ideas, se reconoce el propósito comunicativo, se analiza los contextos y sentidos, y se adecua estrategias comunicativas.

Comprensión criterial. Evalúa tema, personaje, mensaje, etc., del texto.

Comprensión crítica. Somete a juicio los postulados desde el pensamiento crítico, investiga para constatar informaciones y comprender a otros autores; identifica el género discursivo o esquema modélico en la construcción de enunciados que reflejan una práctica social humana mediante roles socio-discursivos específicos (Martínez, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Comprensión inferencial. Busca indicios en el texto.

Comprensión literal. Busca entender lo explícito en el texto.

Compromiso. Actitud del pensador crítico que asume posturas éticas e intelectuales a partir de cuestionamientos, conocimientos y el diálogo, interesado en preservar configuraciones de identidad y comprometido a superar las inequidades sociales.

Comunidad de indagación. Ambiente de reflexión permanente donde la educación es guiada por el compromiso social que invita a sus participantes a pensar por sí mismos sobre aspectos significativos mediante la argumentación dirigida a construir, descubrir y reformular significados. Los participantes trabajan colaborativamente, escuchan con atención a los demás, con apertura, dispuestos a develar falsas verdades, reconocen qué piensan, cómo piensan y sus propios sesgos.

Conceptualizar. Habilidad del pensamiento crítico de abstraer los rasgos claves para describir una situación, un fenómeno o un problema, de ser conscientes de las comprensiones conceptuales y de las aplicaciones de estas en la vida cotidiana; se desarrolla según el contexto, los intereses y necesidades; pueden emplearse mapas conceptuales, mentefactos o representaciones gráficas que reflejan valores y modos de pensamiento del ser humano, resúmenes cognitivos, entre otras, para favorecer el rigor conceptual y profundizar en la estructura y conocimiento del objeto de estudio.

Conciencia. Forma superior del pensamiento, que refleja la realidad objetiva y permite comprender el mundo objetivo y el ser propio.

Concluir. Habilidad del pensamiento crítico que requiere informarse y reconocer el entorno. El pensador crítico debe ser capaz de argumentar sobre un asunto específico y de evaluar los argumentos de otros para establecer conexiones que permitan deducir consecuencias desde algunas premisas y razones.

Construcción de conocimientos. Proceso cognitivo secuencial, intencionado y constante, que utiliza recursos conceptuales, propicia la socialización e intercambio de conocimientos, experiencias y reflexiones mediante prácticas discursivas e instrumentos argumentativos que permitan reconocer al otro, su pensamiento, su historia de vida, sus comprensiones, respeto a la diferencia, a la reivindicación de derechos y a la lucha por la igualdad.

Contexto. Conjunto de circunstancias de una situación. Marco o escenario desde donde se enuncia algo, no limitado al espacio geográfico de las acciones humanas, incluye las significaciones ideológicas, culturales, históricas, religiosas y psicológicas que un grupo humano reconoce en su vida cotidiana.

Contraargumentación. Habilidad del pensamiento crítico de mucha atención a la discusión general para un pronto análisis de lo expuesto por el otro y responder.

Cooperación. Asociarse y usar estrategias que lleven a un objetivo o una acción.

Creatividad. Crear, gestar e imaginar para la mejora del entorno o de situaciones.

Las alternativas de solución a situaciones problema pueden ser acciones creativas.

Criterio. Elemento fundamental del pensamiento crítico que posibilita tomar decisiones razonadas y apropiadas en entornos de búsqueda de la verdad y del conocimiento, y actuar como producto de reflexiones claras, organizadas y precisas.

Cuestionar. Indagar con criterios racionales justificados la validez de teorías, creencias, afirmaciones o fuentes de información. Conviene dudar, preguntarse, interrogar el propio pensamiento, las ideas, antes de emitir un juicio.

D

Debate. Conversación estructurada que enfrenta dos o más opiniones, respecto a un tema polémico, o al menos, discutible desde diversos puntos de vista, al término del cual deberán alcanzar algún acuerdo o punto intermedio, gracias a la exposición organizada y pacífica de sus argumentos. Los debates suelen ser orales, aunque pueden presentarse por escrito a través de plataformas de comunicación.

Deducción. Consiste en aplicar reglas conocidas para resolver problemas nuevos del mismo tipo, de lo general a lo particular.

Demostración. Constatar que alguna teoría, metodología o concepto es veraz.

Destreza. Conjunto de saberes conceptuales y prácticos para realizar una acción.

Desarrollo de pensamiento. Adquisición y disposición hacia el conocimiento; competencias de aprendizaje; habilidades cognitivas y sociales para analizar la realidad en la que se vive, y capacidades para enfrentar los desafíos. Esto se logra con tareas intencionales y organizadas que posibilitan pensar y actuar.

Diálogo. Forma de comunicación que implica acercamiento de posiciones mediante la organización consciente de criterios en discusión que permite a los sujetos

reconstruir sus pensamientos al escuchar el discurso circulante y pronunciarse desde sus experiencias. El diálogo favorece la democracia a través de una discusión que posibilita conciencia social y pensamiento crítico, que conlleva a la actitud de escucha y de respeto; requiere práctica continua comprender al otro con una actitud crítica capaz de analizar e inquirir los juicios conclusivos de la discusión.

Discernimiento. Capacidad de sintetizar, desde la comprensión e interpretación de enunciados similares.

Discusión. Estrategia didáctica planeada que puede propiciar espacios de reflexión para el desarrollo del pensamiento crítico y escenarios de resolución de problemas. Se requiere un coordinador, facilitador y motivador de una discusión reflexiva, profunda, analítica y objetiva, con el fin de potenciar las diferencias, confirmaciones y evidencias de los argumentos. En una investigación académica o científica presenta e interpreta los resultados obtenidos, los coteja con estudios previos y desarrolla análisis sobre los alcances y aportes del estudio.

Disposición. Actitud personal, emotiva y afectiva del pensador crítico hacia el aprendizaje, que lo hace inquisitivo, sistemático, riguroso, veraz, analítico, flexible, reflexivo, proactivo, indagador y en continuo aprendizaje autónomo.

Disposición al diálogo. Actitud de armonizar conversando, discutiendo y debatiendo.

E

Emancipación. El pensamiento crítico dinamiza la transformación, desde sus referentes éticos y el principio de justicia social, hacia una sociedad libre y justa. Desde la pedagogía, la formación ética-política basada en argumentos es clave, se reflexiona sobre la práctica y el contexto desde opciones emancipadoras.

Enseñanza del pensamiento crítico. En todos los niveles educativos se debe impulsar las habilidades cognitivas de orden superior orientando el pensamiento, para lo cual se requieren diversas formas de interacción dentro y fuera del aula. El maestro debe promover que el estudiante sea consciente de sus procesos mentales durante el aprendizaje para que él mismo construya su conocimiento. Se enfatiza el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, una inherente al dominio de un campo disciplinario, en la que el sujeto usa el conocimiento y las formas de pensar de su campo de especialización, y otra asociada con la cultura general y la vida cotidiana.

Empatía. Comprender cómo piensa o se ve afectada otra persona en su contexto social, identificarse y generar un afecto capaz de gestar unos intereses comunes.

Entorno. Categoría ontológica respecto de objetos y sus relaciones. Segmentos de realidad que intervienen en una investigación o en el discurso.

Escepticismo moderado. Disposición a verificar la validez de la información.

Escribir. Recurso ligado a la lectura que ordena el pensamiento; quien escribe ha sido buen lector, profundiza, plantea problemas o preguntas y trata de responder.

Escuela de Frankfurt. Movimiento cultural –filosófico, sociológico, político– nacido en Alemania en la década de 1920, en el Instituto para la Investigación Social (Institut für Sozialforschung), en Frankfurt. A partir de 1933, con el nacionalsocialismo en el poder, los miembros del instituto debieron emigrar y la publicación de su revista, Zeitschrift für Sozialforschung, fue trasladada a París. Tiempo después los principales miembros de la Escuela de Frankfurt –Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Friedrich Pollock, Karl Wittfogel, Erich Fromm– se refugiaron en Estados Unidos, la Universidad de Columbia les dio una sede y medios para sus investigaciones. Después de la Segunda Guerra Mundial, Horkheimer y Adorno regresaron a Alemania, pero Marcuse, Wittfogel, Löwenthal y Fromm siguieron en Estados Unidos. Su máxima difusión en la cultura occidental ocurrió en los años sesenta y setenta del siglo XX, la edad de oro de la «recuperación» de autores como Horkheimer, Adorno, Marcuse –quien tuvo difusión mundial con El hombre unidimensional, publicado en 1964–, Benjamin, Fromm, etc., cuyos escritos, de las décadas de 1930 y 1940, fueron traducidos a las principales lenguas occidentales y se convirtieron en los «manifiestos filosóficos» de la «nueva izquierda». En 1968 inició la guerra de Vietnam, las revueltas estudiantiles en los campus estadounidenses –que se propagaron por Europa occidental–, el mayo francés y la «revolución cultural» china, el guevarismo, etc.; símbolos de una época que proponía transformación revolucionaria de la sociedad, que requería cambios respecto a la experiencia soviética, que tras el terror estalinista se volvió totalitarismo burocrático. La Escuela de Frankfurt desde los años de 1930 expresaba exigencias de renovación para la idea y para la práctica revolucionaria. Sus temas centrales equiparaban fascismo, estalinismo y sociedad unidimensional (industrial avanzada,

sometida a las reglas del «aparato» y modelada por la industria cultural que mercantiliza la vida espiritual); la crítica de la ciencia y la tecnología para el dominio social; que la liberación implicaría regeneración completa de las personas (de ahí la tentativa de renovar y completar el marxismo con psicoanálisis); el letargo del potencial revolucionario de los obreros en los países desarrollados, y la identificación de nuevos sujetos revolucionarios con los intelectuales no conformistas, con los marginados y con los oprimidos.

Establecer vínculos. De disciplinas, asignaturas, representaciones sociales y enfoques hacia un aprendizaje holístico, que problematiza, pregunta, hipotetiza para relacionar los textos, las emociones, los conocimientos y la orientación personal.

Estrategia cognitiva. Conjunto de procesos que facilitan el conocimiento mediante actividades intelectuales y lo ubican en situaciones de pensar y actuar sobre lo que hace, permiten analizar y resolver problemas tales como organizar información, consultar, deducir, inducir, resumir, representar, revisar, cambiar las perspectivas, ordenar el proceso, analizar instrucciones, entre otros, que requiere reflexión permanente sobre la eficiencia y la calidad de las actividades de aprendizaje.

Estudiar. Ejercicio de rigor intelectual efectuado por quien se prepara para conocer, comprender e interpretar la realidad, las relaciones, los objetos y los fenómenos del entorno, mediante la lectura crítica.

Evaluar. Habilidad cognitiva de orden superior que permite valorar racionalmente los argumentos, posiciones o razonamientos de un autor a fin de sustentar sus ideas y encontrar la mejor vía para discernir sobre ellas y elegir la mejor opción; contribuye a cuestionar la validez de cualquier teoría, creencia, afirmación o fuente de información, lleva a la autonomía intelectual gracias a un proceso planeado y dirigido de pensamiento crítico. Los programas de intervención cognitiva hacen que los estudiantes sean más analíticos, más críticos y capaces de juzgar las alternativas y sus implicaciones ante problemas cotidianos y llegar a tomar decisiones.

Experiencias. Los procesos críticos implican lo 'vivencial', las experiencias abonan a desarrollar habilidades cognitivas y disposiciones hacia el conocimiento.

Expresión. Competencia para compartir ideas en función de los propósitos, los contextos y las estrategias efectivas para la comunicación.

F

Formulación de Problema. Pregunta ante una situación u obstáculo a resolver.

G

Gestión de recursos. Eficiente uso creativo de recursos para solventar una situación.

H

Habilidades cognitivas. Destrezas intelectuales de orden superior que permiten efectuar procesos mentales con alguna información o situación problema, que llevan a desarrollar aprendizajes autónomos y comprender los procesos de pensamiento que se generan para ponerlos en práctica en cualquier contexto, también ayudan a generar juicios reflexivos y a saber qué hacer ante diferentes situaciones. Desarrollar el pensamiento crítico exige habilidades para analizar la realidad, estar consciente de ella y participar en su construcción. Su formación requiere de programas de intervención cognitiva que apoyen este proceso de manera juiciosa y planeada. Se diseñan estrategias que fortalezcan las habilidades de pensamiento crítico para lograr autonomía e integridad intelectual, de forma consciente y sistemática.

Hacer analogías. Habilidad para establecer relaciones entre elementos que parecen separados, que revelan las características que los diferencian o asemejan; se reconoce que tiene que ver una cosa con otra en el lenguaje cotidiano y esto la vuelve una herramienta para la construcción de significados y conclusiones.

Humanización. El pensamiento crítico tiende al humanismo como factor de desarrollo dirigido a la transformación social emancipadora, ante la injusticia y la inequidad, promueve la participación, la comunicación y la contextualización.

Humildad intelectual. El pensador crítico asume y reconoce sus sesgos personales, prejuicios y opiniones, lo que le permite revisar y reconsiderar aseveraciones, su interrelación con otras personas y escuchar sus vivencias, descartar la egolatría de su saber, aprender a escuchar discursos contrarios, sin deslegitimar sus concepciones e ideales personales contribuye a construir criterio.

I

Identificar supuestos. El pensador crítico busca la verdad develando las ideas, las creencias, los valores y las acciones que subyacen a lo que se acepta como dado en las interacciones sociales, culturales y físicas, en contexto. Es ir más allá de lo evidente, para comprender, evaluar y problematizar los supuestos.

Indagación. Condición para pensar con intención crítica, que exige una actitud disciplinada, trabajo y dedicación, a fin de interrogar, plantear hipótesis, emprender pesquisas sobre asuntos importantes en diferentes temáticas y sacar conclusiones. Contribuye a la formación de un ser autónomo, independiente, que sospecha de lo establecido, del discurso oficial, y devela formas de manipulación deshumanizante.

Inducción o generalización. Formulación de reglas generales desde la observación de un número de casos entre los que se perciben ciertas regularidades.

Inferencia. Habilidad cognitiva que lleva a identificar información o conclusiones implícitas en los discursos —orales y escritos— o en situaciones ocurridas en diversos contextos. Se requiere sobrepasar lo literal para buscar evidencias, conjeturar alternativas, deducir conclusiones, establecer las intencionalidades y los sesgos que hay detrás de cada discurso y así poder sentar una postura propia.

Inferir. Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios.

Interactuar. El desarrollo de pensamiento crítico exige interacción social cultural y política en los diversos entornos, espontánea o intencionada, necesarias para la construcción de pensamiento, en relaciones intergeneracionales y el trabajo en equipo para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. Implica auto-percibirse en el entorno y en las interacciones, con la finalidad de construir conocimientos, sentimientos y valores éticos y políticos hacia una sociedad de respeto, tolerancia, solidaridad, multicultural y creativa.

Iniciativa. Aptitud de ser diligente y creativo para buscar soluciones factibles.

Innovación. Proponer, crear, renovar, mejorar, inventar.

Interpretar. Habilidad que permite al individuo comprender y describir su realidad a partir de decodificar los significados, de clarificar el sentido y la categorización, presentes en los contextos, situaciones, argumentos, creencias, entre otros, lo cual contribuye a la construcción de criterios argumentados y justificados.

Intervención cognitiva. Conjunto de técnicas y estrategias diseñadas para mejorar las habilidades y capacidades cognitivas, útil en la enseñanza del pensamiento crítico, enfocada en el análisis, en la modificación de pensamientos, creencias y comportamientos, en la evaluación de alternativas de solución a problemas o situaciones, con sus implicaciones conceptuales y cotidianas en contexto.

Interpretación. Reconocer los contextos y comprender los sentidos en la comunicación oral y escrita.

Investigación. Seguir método y técnicas para comprender la realidad e interpretarla.

J

Juicio. Capacidad de juzgar o valorar con argumentos válidos y confiables, de quien se interesa en conocer la verdad y obtener el mejor conocimiento ante los fenómenos observados mediante el evaluar la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de determinada acción. Es producto de un proceso de análisis cognitivo mediante el cual se afirma o se niega una idea respecto de otra.

L

Lectura. Proceso mental que demanda actividades lingüísticas, cognitivas y socioculturales, que se hacen más complejas conforme el lector alcanza mayor profundidad comprensiva, análisis e interpretación. Leer ayuda a fortalecer la sospecha y la intertextualidad, razón por lo que un buen lector se distancia, indaga perspectivas, es imparcial antes y después de considerar en conjunto; la lectura constante va de la opinión al criterio y del prejuicio a la argumentación. No solo se descodifica palabras, sino que se lee contextos naturales y culturales, relaciones políticas, económicas, sociales y culturales, lo que permite escribir historia y transformarla. Se establece un vínculo entre los conocimientos del sujeto y los intereses y necesidades en contexto, destinado a comprender los fenómenos, situaciones, relaciones o interacciones en éste. El pensamiento crítico se relaciona con la lectura crítica como disposición para la comprensión profunda del discurso del autor, que evalúa la relevancia y exactitud de lo que se lee en un contexto dado. La lectura crítica de la realidad amplía la comprensión de las opresiones en una sociedad jerarquizada en clases, raza y género. El educador crítico es un buen lector y orienta a ser lectores capaces de leer sus realidades, comprenderlas, evaluarlas y

problematizar para su mejora y crea rituales de lectura, iniciar o cerrar las clases con un texto que asombre, que lleve a reflexionar o indagar.

Libertad. Capacidad para auto determinarse, para tener un proyecto de vida.

Liderazgo. Capacidad de movilizar a un colectivo hacia objetivos compartidos de cambio, desde la comprensión de las situaciones y problemas.

M

Manejo de la información. Visualizar y ubicar los datos y la información que lleve a comprender un fenómeno o situación, discernir la pertinencia de datos e informaciones y hallar tendencias o relaciones entre estos.

Metacognición. Habilidad del pensador crítico de control y regulación de sus procesos de pensamiento durante el aprendizaje, que permite recabar, producir y evaluar información que posibilite conocerse, controlarse y autorregularse. Incide en la adquisición, comprensión, retención y aplicación de lo aprendido, dirige el logro del aprendizaje en profundidad, permite una mayor comprensión, al facilitar el aprendizaje autónomo y contribuye a transferir conocimientos y competencias.

Modelo científico. Representación abstracta, conceptual, gráfica (o visual), física o matemática, de fenómenos, sistemas o procesos a fin de analizarlos, describirlos, explicarlos, simularlos y predecirlos.

Multiperspectivismo. Analizar un problema social desde múltiples dimensiones, perspectivas o contextos para identificar connotaciones y/o alcances del problema.

N

Negociación. Discusión abierta de partes en conflicto para que manifiesten sus intereses y generar alternativas de solución y acción compartidas.

Niveles de comprensión. **Habilidades básicas de pensamiento**, conciencia del estímulo externo y la metaconciencia: observación, descripción, comparación, **relación o** asociación y **clasificación**. Habilidades analíticas de pensamiento (HAP) - segundo nivel de habilidades de pensamiento del modelo COL, permiten un análisis fino, reflexión cuidadosa y atenta, con un manejo experto sobre el objeto de conocimiento disciplinar. Habilidades Críticas y Creativas del pensamiento (HCyCP) - tercer nivel de habilidades de pensamiento de COL, se propone modelos propios, se evalúa teorías con una perspectiva amplia, profesional. Se amplía el lenguaje, se

perfecciona tareas, permite alternativas de solución, comparar modelos, y proponer otros originales, control consciente de actitudes: apertura, gusto, compromiso, autoconfianza, rigor y reflexión, orden, autocorrección analítica, y otras.

Niveles de Comprensión Lectora. Grado de desarrollo lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de lo leído. Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) tres niveles de interacción texto-lector: 1) comprensión literal: el lector reconoce frases y palabras clave del texto y reconstruye su estructura. Lectura literal primaria: enfoca ideas e información explícitas en el texto, reconoce o evoca hechos, ubica e identifica ideas principales; secuencias u orden de las acciones; compara caracteres, tiempos, lugares; causa o efecto o razones de sucesos o acciones; en profundidad, reconoce las ideas sucesivas y el tema principal. b) comprensión inferencial, busca significados entre líneas, presupone y deduce lo implícito. c) comprensión crítica: juicios evaluativos sobre el texto, acepta o rechaza éticamente, según la formación del lector, su criterio y conocimientos.

O

Observar. Una de las primeras habilidades del pensador crítico para captar en detalle; es como parte de su capacidad de indagación y asombro, mediante procesos planeados con fines claros y específicos, como realizar ejercicios o rutinas conducentes a agudizar la percepción.

Orden del Pensamiento. Procesamiento consciente y metódico de la información.

Orientación al cambio. Habilidad para transformarse y alcanzar un objetivo ante la constante variación social, económica y cultural.

P

Participación social y política. Compromiso ciudadano en la solución de problemas.

Pedagogo crítico. Maestro en actitud crítica, perseverante, forjada y cualificada en procesos investigativos que requieren una evaluación constante del quehacer educativo para enriquecer el intelecto mediante la lectura y análisis de teorías universales actuales. Es tolerante, paciente y humilde -aprende de las comunidades, los estudiantes, los colegas, eleva la profesión docente, aun si la sociedad y los gobiernos desdeñen el rol del educador y defiende su profesión.

Pensador crítico. Persona que lleva una vida racional, basado en evidencias cuenta con mayores elementos para pensar, decidir y actuar con criterio propio ante diferentes situaciones, es inquisitivo, bien informado, razonador, flexible, justo para evaluar, reconoce sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar e incluso a retractarse, claro ante los problemas o las situaciones que requieren emitir un juicio, ordenado ante situaciones complejas, aplicado a la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, indaga e investiga resultados precisos, escucha, no atropella, argumenta para resolver dudas.

Pensamiento crítico. Es: a) un proceso mental que adopta y aplica estrategias y formas de razonamiento para evaluar argumentos y tomar una decisión; b) un proceso intelectual deliberado, autodeterminado y autorregulado que procura un juicio razonable, por tanto, demanda interpretar, analizar, evaluar y hacer inferencias de la realidad; c) un proceso de filtrar información que posibilita cuestionar y determinar la validez y veracidad de los argumentos en búsqueda de la verdad, así como reflexionar y evaluar los discursos; todo ello, con el propósito de tomar decisiones en la solución de conflictos o problemas en forma efectiva y generar procesos de argumentación que inviten a la reflexión permanente en el ejercicio cognitivo. Valora múltiples perspectivas, incluidas la autovaloración, su posición ante un problema o debate, considera las dimensiones que lo constituyen y el propio pensamiento crítico. Permite asumir una manera de pensar, sentir y actuar ante las situaciones, contribuye a las habilidades cognitivas y disposiciones en forma consciente, sistemática y deliberada hacia el aprendizaje constante, la construcción de criterio y autonomía desde la indagación, la sospecha, la curiosidad, la pregunta, la investigación, cuestiona desde posturas argumentadas, justificadas y autorreflexivas ante los desafíos e impulsar procesos emancipadores.

Pensamiento estratégico. Asociación, entre otros, del pensamiento crítico y de la creatividad orientada a producir y/o crear tácticas, técnicas o maniobras con el fin de hallar soluciones factibles a situaciones problemáticas.

Pensamiento lateral, creativo o divergente. También le llaman inteligencia emocional debido a D. Goleman (1998), asociado al hemisferio derecho de la corteza cerebral,

lóbulo frontal. Libera y desestructura, permite relacionar ideas y procesos y encuentra alternativas de solución a los problemas.

Pensamiento global – local. Permite analizar la incidencia regional, local y/o global de las acciones de instituciones, organizaciones, colectivos o de sí mismo, en las problemáticas sociales, políticas, económicas y otras.

Pensamiento lógico. O pensamiento intelectual o analítico, asociado al hemisferio izquierdo del cerebro. Lo regula el Intelecto. Ejemplos: definir, argumentar.

Pensamiento reactivo. Es básico para la sobrevivencia y adaptación al medio.

Pensamiento sistémico. Ve como un sistema las partes de una situación o fenómenos, y los sistemas como totalidades integradas a totalidades mayores; implica análisis y síntesis, dinamismo y estudio de las interacciones.

Pensamiento unificado. Pensamiento holográfico o integrador, como visión holista.

Perseverancia. Lucha constante por lograr los propósitos impuestos.

Persuasión. Inducir al auditorio a simpatizar con lo expuesto por el emisor.

Pragmática. Relación de conceptos- significado en lo cotidiano de los hablantes.

Precisión. Correspondencia entre el significado de un término y su desarrollo real.

Pregunta. Herramienta intelectual que ayuda a aprender a pensar y el pensamiento productivo, permite discernir, analizar y evaluar, obliga a establecer relaciones entre conceptos, a inferir con base en presupuestos teóricos y a sintetizar conclusiones; ayuda a organizar el pensamiento ante tareas complejas. La pregunta explora, comparte saberes, autoevalúa el pensamiento, cambia ideas, emociones y prácticas.

Problema. Necesidad identificada teórica o práctica y definida para buscarle solución.

Proceso de pensamiento crítico. Procedimiento intelectual riguroso, con honestidad intelectual y amplitud mental que conceptualiza, analiza, sintetiza, aplica y evalúa información captada en la observación, experimentación, razonamiento, sin obviar lo afectivo, para evaluar argumentos y/o comunicación y decidir una acción.

Proponer. Habilidad cognitiva de pensamiento crítico de orden superior y deber ético e intelectual de aportar nuevas alternativas de solución para transformar o crear una realidad, generando estrategias de mejora de las prácticas sociales y cuestionar los discursos de la cultura, desde criterios argumentados, con valor y coraje.

Punto de equilibrio. Grado, rango o margen en donde un sistema se estabiliza; la tendencia al equilibrio u homeostasis de los sistemas se relaciona con el grado de entropía que experimentó el sistema al perder el equilibrio.

R

Razonar. Relacionar ideas o conceptos distintos para tratar de entender algo, formar un juicio, concluir, resolver problemas, etc.

Reconocer el cambio. Ser consciente de la evolución y que es necesario adaptarse a nuevas realidades, tanto a nivel personal como profesional o social

Reconocimiento de la diversidad. Identificar y aceptar las diferencias entre las personas y convivir en armonía.

Reflexionar. Proceso complejo que influye en la formación del pensamiento, construir conocimientos, la capacidad argumentativa y la toma de decisiones, implica buscar la verdad dando otra forma o sentido a las ideas, conceptos o categorías.

Reflexividad. Capacidad para interiorizar la propia realidad y desplegar comportamientos de mejora.

Relacionar. Hacer conexiones en contexto de lo observado, lo descrito y lo analizado con otros textos y otros contextos para inferir las intenciones. El pensamiento crítico se promueve con inferencias, analogía y diálogo con otros contextos.

Representación. Esquematizar conceptos y enunciados mediante símbolos o ideas.

Resolución de problemas. Disposición del pensador crítico a proponer alternativas para resolver situaciones problemáticas vinculado a una comunidad de indagación, en diálogo filosófico constante, con autocorrección, en el ejercicio sistemático de pedir y dar justificaciones sobre lo que se piensa, los juicios y la manera de actuar.

S

Síntesis. Integrar un todo a partir del conocimiento y reunión de sus partes.

Síntesis interna. Actividad constante de reformulación interior que facilita memorizar.

Solidaridad. Concordar pese a las diferencias, trabajar y cuidarse mutuamente.

Solución de problemas. Implica destreza para pensar en las posibles alternativas, acuerdos y respuestas a las situaciones. Se elige la más beneficiosa.

T

Teoría. Creencias/conocimientos respecto de problemas reales mediante argumentos razonados o demostraciones.

Tomar decisiones. Disposición del pensador crítico al uso de estrategias y formas de razonamiento conscientes para elegir alternativas de solución de problemas: definir el problema, seleccionar información, evaluar argumentos y contrastar las opciones de solución con sus posibles consecuencias, para que el individuo se responsabilice de su decisión. Se relaciona el conocimiento científico, la integridad ética y el riesgo de cada decisión, en diferentes contextos, en perspectiva social.

Tomar postura. Disposición a la comprensión de argumentos, la evaluación de diferentes perspectivas, atreverse con coraje a producir argumentos razonados, convincentes y sustentados, en varios contextos y explorar otras situaciones o problemas desde múltiples perspectivas, con coherencia ética-política ante los discursos mediáticos, sobre cómo se instalan las tendencias hegemónicas en el pensamiento y de qué manera condicionan el vivir y el actuar.

Trabajo en equipo. Compromiso grupal de trabajo por un objetivo común.

Transferir. Utilizar reglas que se han aprendido en situaciones anteriores para realizar nuevas aplicaciones en situaciones nuevas.

Transformar. Compromiso ético y social del pensador crítico de generar cambios hacia el bien común. Pasa de los intercambios lingüísticos a un pensamiento emancipador basado en argumentos sólidos que permitan cuestionar las tensiones entre la libertad y el control de los mecanismos de regulación.

Trasfondo. Categoría del agente epistémico, refiere a sus creencias base irreflexivas hasta las creencias sistematizadas de su Disciplina. El agente segmenta el contexto y, según sus creencias, destaca ciertas condiciones.

V

Valoración reflexiva y argumentada. El pensador crítico se autorregula, analiza, interpreta y evalúa argumentos y razones, valida aquellos que considere más sólidos y relevantes, así contradigan sus propios juicios o conceptos.

Variables. Lo que cambia, es inestable, inconstante y adquiere valores cuantitativos.

Voluntad. Actitud decisiva de asumir y seguir procesos hacia el conocimiento, el reconocimiento y el actuar en pos de una postura determinada.

Fuentes:

Campirán, A. (2016) Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y resolución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario, [Cap. 5, 6], México: Universidad Veracruzana.

Campirán, A. & Martínez, M. (2017) "Distinciones conceptuales clave para la solución de problemas en un curso de pensamiento crítico", Ponencia del III Congreso Internacional sobre pensamiento crítico. Colombia: U. de Manizales.

De León, C. (2003) Flujo de Vida, México: PAX. Marraud, H. (2013) ¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos, Madrid: Ed. Cátedra.

Morales, M. (2016). "Pensamiento crítico para la solución de problemas". México: Universidad Veracruzana.

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Vega, L. (2015) Introducción a la teoría de la argumentación: problemas y perspectivas. España: Palestra.

ANEXO I. Glosario de términos teatrales

A

Abrirse. La confianza de un actor con otro.

Abrir textos. Buscar las tácticas del personaje hacia su objetivo y se improvisan.

Accesorios. De los actores caracterizados (bisutería, reloj), de la escenografía (jarrón, cuadro) o del vestuario.

Acción dramática. Movimiento intencionado o una manifestación en tiempo real del conflicto (el conjunto de intenciones), de un personaje hacia su objetivo, vinculada a la aparición y resolución de contradicciones y conflictos entre personajes o reacción para resolver la contradicción, que genera otros conflictos y contradicciones.

Física: la escuela rusa busca el sentido profundo de las acotaciones escritas o implícitas. **Acción hablada:** situada en el personaje (su decisión, su evolución interior, etc.), la palabra reemplaza a una acción física.

Acecho. Un personaje oculto escucha la conversación de otros personajes.

Acercamiento. Concepto de Chejov sobre el conflicto real, a veces los personajes intentan acercarse, pero su conflicto es el problema común.

Acontecimiento patético. Acción que hace sufrir o morir en escena.

Acotaciones. Notas del dramaturgo entre paréntesis y en letra cursiva en el guion sobre la acción de los personajes y aclaración, o del director sobre decorados y expresión actoral – silencio, énfasis, gestos, movimientos, y otros.

Actitud. 1- Posición del actor ante la escena y otros actores (aislamiento, pertenencia, relación emocional). Postura, pose, gesto. 2- En Brecht, la atención del director y del espectador se centra en las interrelaciones, en contexto histórico-social. Las actitudes de los personajes entre sí (o gestus) revelan relaciones de fuerza y contradicción. 3- Actitud de la puesta en escena (el actor ante su rol, el director ante el texto): forma de interpretar o de criticar el texto y de mostrar en la escena ese juicio crítico y la visión del montaje ante la obra (discurso de la puesta en escena).

Acto. Cada acto se compone de cuadros (requiere cambiar escenografía) y escenas (por la entrada y salida de personajes), separados por la bajada del telón.

Actor. Representa personajes en obras teatrales con movimientos y palabras.

Actor santo. Actor del teatro pobre, comprometido, pese a la fatiga y el dolor.

Actuación. Reaccionar a un estímulo ficticio con veracidad escénica.

Actualización. Replantear un drama en las circunstancias actuales.

Adaptación. Escenificación de un texto no dramático, con menos personajes, concentración dramática, collage de textos, final modificado, música y otros.

Aforar. Evitar que se vea el foro.

Aforo. Capacidad total de un teatro.

Agnición. En el drama, reconocer a alguien cuya identidad se ignoraba.

Agonista. Derivado de agonía, "angustia". Personaje angustiado y contradictorio.

Alegoría. Obra literaria con dos niveles paralelos de significado, los personajes representan ideas o conceptos.

Aliteración. Repetición del mismo sonido consonante en secuencia.

Alivio Cómico. Los chistes que se dicen en un drama u obra muy cansina.

Alta Comedia. La risa procesada con un lenguaje fino.

Ambiente. Condiciones sociales, culturales, políticas y otras de los personajes.

Anagnórisis. Los personajes se reconocen entre sí o descubren la verdad oculta.

Análisis. Asignar posición, movimientos escénicos y motivos para los papeles.

Anfiteatro. En Roma, lugar circular para espectáculos desde el siglo II a.C. Teatro semicircular con gradas en zona alta para el público. / Dramaturgia y montaje que niega la ilusión teatral, de la década de 1950, coincide con el Teatro del Absurdo.

Anticipación. Capacidad del público para anticipar algo y tener una expectativa.

Apagón. Black-out. Oscuridad brusca en el escenario; cae telón rápido.

Aparte. Discurso reflexivo breve del personaje que piensa, comenta o informa, en voz baja o desviando su mirada, que no notan otros personajes; común en el melodrama.

Apelativo. El actor le dirige la palabra a un objeto esperando que le responda.

Aplique. Pieza que unida a otra completa la escenografía.

A piacere. Modismo italiano, ad libitum, a capricho, teatralmente, sin ceñirse al texto.

Apuntador. Traspunte. Oculito del público lee del libreto el parlamento a decir.

Arco de Proscenio o Scaenae frotis o corbata, antes "pescante". Borde del escenario.

Área de actuación. El escenario se divide en derecha, izquierda, arriba y abajo.

Argumento. Síntesis de la obra teatral: acciones, sucesos, ubicación y personajes; se comparte antes para atraer.

Arlequín (*arlecchino*). Personaje de la comedia del arte o «*commedia*», Italia, s. XVI, amante de la pícara Colombina y colega del astuto Brighella, los «*zanni*» (criados); bigotudo, glotón, ingenuo o astuto, acróbata, necio, haragán, sensual, grosero y alegre. Su traje remendado, en *arlequinadas* del s. XVIII pasó a rombos rojos y verdes. El sombrero de ala, a veces con un rabo de conejo o de zorro, pasó a gorro de bufón. Máscara negra de cuero, con un cuerno cortado, nariz chata y respingona, mofletes, ojos redondos, gato y mono. Sin bigotes en versión francesa.

Arquetipo teatral. Personaje, motivo, símbolo o tema, un tipo universal o tradicional.

Arte de la representación. Teatro, danza, pintura, escultura o arquitectura.

Arte por el arte. Movimiento estético de la belleza como un fin en sí.

Artes interpretativas. Artes representables: teatro, música y danza.

Asistente de Dirección (*stage manager*). Auxiliar del director de escena.

Asonancia. Repetición en secuencia de un sonido vocálico. // Absorción del sonido por un material, las salas de teatro tienen paredes asonantes y resonantes para que la voz del actor se escuche clara sin micrófonos.

Astracanada. Farsa teatral dislocada y chabacana que juega con palabras; mayor cultivador Pedro Muñoz Seca.

Atmósfera actoral. La emoción que nace desde la situación.

Audición. Prueba de actuación mediante la cual el director selecciona actores.

Auto sacramental o Auto. Composición teatral española, breve, con personajes bíblicos y alegorías. Ej.: el *Gran teatro del mundo* de Calderón de la Barca.

B

Bache. Pausa por olvido del papel.

Bambalinas. Franjas de tela colgadas a lo ancho. El Bambalinón va delante del telón

Bastidor o Trasto. Madera, tela o papel pintado fijado en bastidores, como pared.

Balurdo. Las cuartillas o el cuadernillo en que el autor ha escrito la obra.

Bocadillo. Frase suelta de un papel. / Cada una de las partes de un actor.

Bodrio, paquete o churro. Obra sin valor teatral. Opio. Toda obra que aburre.

Bofetón. Máquina que al girar aparece o desaparece personas o cosas.

Bululú. Actor de a pie, actuaba papeles de la comedia, una loa, un cantar.

C

Caballo Blanco. Empresario teatral que no sabe de teatro.

Cabina de iluminación y de sonido: controla luz y sonido.

Caja. Callejón o pasillo, entre un bastidor y otro.

Calles. Zonas transversales del escenario, con una unidad lumínica.

Cámara. Formada con patas, bambalinas, en negro o de otro color –admite decorado simbólico con apliques y luces-, en tela plisada o sin pliegues montada en bastidor.

Cambio escenográfico a vista. Durante la función sin telón con apagón o

Cambio Rápido. Cambio de ropa y/o maquillaje con rapidez.

Camelo. Frases ininteligibles por falla de memoria.

Candilejas o Baterías. Luces bajas en el proscenio, vuelven lúgubres los rostros.

Cañón o seguidor. Proyector que sigue a un actor desde el fondo de la sala.

Capilla. Espacio detrás o a los lados del escenario, para escenografías y otros.

Característico. Encarna adultos mayores. En el siglo de oro el actor “barba” actuaba maduros, cómicos o grotescos.

Caracterización. Arte de reflejar rasgos físicos del personaje con -cosméticos, pelucas, barbas y bigotes pegados con Mastic, vestuario, acciones y palabras.

Catarsis. Liberación de contenido emocional del espectador ante la tragedia.

Ciclorama o Panorama. Telón de fondo cóncavo, azul o gris cual bóveda celeste.

Claque. Quienes por dinero o entradas aplaudían o reían en un espectáculo. Los reventadores hacían lo opuesto.

Clímax. Momento culminante, emotivo, de la acción, en una obra, acto o escena.

Comedia. Obras de tres actos de protagonistas comunes, que sufren por amor, honor, infidelidad y política, ridiculizan y denuncian costumbres y problemas cotidianos, con desenlace relajado, alegre, irónico.

Comedia del Arte. Teatro italiano, siglos XVI y XVII, improvisan sobre sinopsis previas, repiten personajes (ej. Arlequín), variaban los argumentos con enredos amorosos, actores con media máscara, excepto los enamorados.

Comic Relief. Contrapunto cómico mediante un espejo irónico o deformante que realza los temas y episodios más graves. Aporte de Shakespeare.

Cómicos de la legua. En el pasado representaban en pequeñas poblaciones.

Comodín. Telón de usos diversos.// Actor que hace varios roles o funciones o

Curinga en el Teatro del Oprimido, orienta al análisis, pide opiniones y propuestas.

Comparsa. Sinónimo de figurante.

Compositor. Autor de la partitura en un espectáculo.

Concha del apuntador. Al centro del proscenio, ocultaba al apuntador.

Conflicto dramático. Oposición de la fuerza protagonista que va por un fin y la antagonista que bloquea o desvía. En la escuela rusa refiere a la lucha interior de los personajes, la acción lo expresa y connota "influencia" sobre otro personaje.

Congelado, Plano. Los artistas quedan inmóviles en su última posición.

Contraluz. Luz que desde el fondo destaca lo tridimensional.

Coreógrafo. Creador y director de los movimientos y pasos de los bailarines.

Coro. Quienes cantan en escena. Corista es cada integrante del coro.

Corte. Borrar líneas u omitir una acción.

Crisis. Momento en el que la acción llega a su punto culminante.

Cuadro. Cada una de las partes de una obra teatral en el teatro isabelino.

Cuarta pared. División imaginaria entre el público y los actores.

D

Decorado. Es permanente, o simultáneo si hay varios a la vez, y se traslada la acción. Bifrontal entre dos plateas en forma de gradas. Giratorio con decorados fijos para cambios de actos. Deslizante, movido lateralmente para cambios rápidos de escenografía, etc. Verbal. El ambiente descrito por los personajes del teatro barroco.

Decoro dramático. Conducta y lenguaje de los personajes de acuerdo con su papel.

Desmontar. Desarmar y retirar de escena un decorado.

Devanadera. Equipo que mueve un bastidor pintado por ambos lados.

Dimmer. Gradúa intensidad lumínica.

Dramaturgo. Autor dramático.

Desarrollo. Parte de la obra que muestra los conflictos, intrigas, nudos, etc.

Desembarco. Salida para actores o técnicos de la escenografía, sin ser vistos.

Desenlace. Solución de una intriga o nudo teatral. Acción a partir del clímax.

Deus Ex Machina. Aparición súbita, en el teatro griego, usando la máquina, que libera al héroe y lleva al desenlace.

Diablas, Horses o cenitales. Luces que cuelgan de la parrilla tras bambalinas.

Diálogo dramático. Intercambio verbal de doble vía entre dos o más personajes.

Dicción. Forma de pronunciar las palabras, en el teatro debe ser muy buena.

Didascalía. Catálogo de obras de teatro e instrucciones del poeta griego clásico al elenco.//En la literatura latina introducían a las comedias.

Diorama. Telón semitransparente pintado a dos caras con temas distintos si se ilumina por delante o por detrás.

Director. Coordina directores técnicos y actores, control de montaje. Director Artístico. Decide reparto y repertorio, si falta el director de escena dirige ensayos.

Director Técnico. Dirige escenografía, música, luminotecnia, maquillaje, vestuario.

Disco Giratorio. Parte del piso del escenario que gira sobre su eje, para cambios rápidos de escenografía, efectos de marcha, juegos actorales, etc.

Diseñador de Iluminación. Observa ensayos, diseña y conduce las luces.

Diseñador de sonido. Crea la banda, ambientes sonoros, música, efectos.

Dispositivo escénico. Espacio escénico imaginado por el escenógrafo.

Drama. Del griego *Drao* "acción". Género teatral entre la comedia y la tragedia que muestra un conflicto humano mediante el diálogo y acciones de los personajes.

Drama Sacro. Ópera que relata algún episodio bíblico.

Dramaturgo. Escritor o autor de obras dramáticas.

E

Escotillón. Trampa, trabuquete, trampillas en las tablas, para actores o escenografía.

Echar. La acción del traspunte, que indica al actor cuando entrar en escena.

Echar capa. El intérprete que ayuda al actor que entra en un jardín (olvida su papel).

Efectos de inmersión. Sumerge al público en la mente y el sentir de los personajes.

En el siglo XX, en España, Buero Vallejo presentó a oscuras la tragedia de un ciego.

Efectos especiales. Recursos técnicos para crear una ilusión visual o sonidos.

Elenco o Reparto. Distribución de personajes, dirección, técnicos, etc.

Embocadura o Boca de escena. Abertura del teatro a la italiana entre la escena y la sala o platea, que delimita altura y ancho, tiene hombros, parrillas, etc. Laterales. Izquierda y derecha del escenario.

Embocar el tipo. El actor bien caracterizado que recibe aplauso general.

Ensayo a la italiana: reuniones para leer y aprender el texto y sus réplicas.

Ensayo pregeneral y general: con actores caracterizados y parafernalia teatral.

Entrar en situación. El actor siente la emoción del personaje. Entrar implica gustar.

Entre bastidores. Back-Stage. Detrás del escenario durante un espectáculo.

Entreacto. En el siglo de oro entre los actos representaban entremeses o bailes.

Entremés. Sainete o Sketch. Pieza teatral breve, de ambiente popular, burlesca o satírica, en verso o prosa, de personajes tipificados actuada en el entreacto de las comedias. Su final imprevisto se destaca con un apagón.

Epílogo. Acción final de una comedia o referencia a sucesos consecuentes de la acción principal, que le dan remate.

Episodio. En Aristóteles: parte de la tragedia entre cantos completos del coro.

Escena. Momento de la representación teatral. Escena compartida. Igual colocación, iluminación, etc., de los actores. Escena paralela. Sin confrontar ni conflicto.

Escenario. Comprende: tablado, decorados, luces, telares, galerías, foso, bambalinas, trampas. El Isabelino es con tres frentes, sin telón.

Escenografía. Diseño y arreglo del escenario para representar. El escenógrafo diseña bocetos y realiza la escenografía, a veces diseña vestuario e iluminación.

Escenotecnia o escenotécnica. Ambienta la escena con equipo -parrilla, discos, pisos deslizantes y levadizos, máquinas aéreas para subir y bajar telones, contrapesar trastos, etc.-, mecánica, carpintería, decorado, iluminación, vestuario, utilería y otros.

Estar en el Árbol. Sobrevalorarse.

Éxodo. La tragedia finaliza con cantos líricos y dramáticos, el héroe acepta su error, los dioses lo castigan, sufre el pathos y suele pasar a pharmakon (remedio). Se revela la enseñanza moral.

Expresión facial. Gesto. Movimiento facial, de cabeza, manos, etc., que transmite una intención; también la Expresión vocal demuestra sentimientos y emociones.

Extra. Figurante o comparsa. Participa sin hablar en escenas con mucha gente

F

Fábula. Relato del dramaturgo con sufrimiento, descubrimiento y peripecia.

Farsa. Forma dramática breve, graciosa, grosera, burda que no llega a comedia.

Ferma. Escenografía de piso que oculta luminarias, gradines, etc.

Figurista. Crea el vestuario teatral.

Figurón. Personaje de la comedia de capa y espada del siglo de oro español que aparenta gran importancia.

Filtro: vidrio, plástico, que colorea la luz.

Forillo o fondo. Bastidor o teloncillo que afora detrás de puertas y ventanas.

Foro. Plaza pública. // Atrás o los lados del escenario. // Debate informal de un tema.

Foso de la orquesta. Espacio bajo para orquesta y coros; se eleva para la danza.

Foso del escenario. Bajo las tablas; aloja tramoya y utilería.

Fuera de cacho. Actuación insulsa.

Furcio. Lapsus linguae.

G

Gag. Hecho o dicho gracioso que sorprende durante la acción, sin afectarla.

Galán. Actor que se dedica a interpretar papeles de hombre joven.

Género Chico. Obras de poca importancia: comedias cortas, sainetes, etc.

Género Dramático. Corresponde a las obras literarias dramáticas.

Gestus. Término acuñado por Brecht. En sentido amplio es un movimiento corporal, una actitud o expresión que comunica un significado o una idea. En la obra de Bertolt Brecht, "gestus" es una actitud física o un gesto que representa la condición social o la postura del personaje, con independencia de su texto o diálogo; el Gestus distancia de la obra y evita exceso de emocionalidad.

Gracioso. Figura cómica del teatro español.

Guardarropa. Trajes acumulados por una compañía a lo largo de su historia.

Guiones técnicos. Para aplicar luces o sonido. Para adecuar la escenografía.

H

Hamartia. Error del héroe trágico que provoca el proceso que lo perjudica.

Hueso. Papel corto, ingrato o de ninguna figuración.

Hybris. Orgullo del héroe trágico que no claudica pese a las advertencias.

I

Imitar. Remedar o copiar la voz, los gestos o las expresiones faciales.

Impostación. Fijar la voz en un punto de las cuerdas vocales que mejore la emisión.

Improvisación. Actuación espontánea dentro del tema, sin previo ensayo ni memoria.

Interpretación. Forma de comunicar las ideas y los sentimientos en la obra.

J

Jardín. Lado derecho del escenario.

L

Latiguillo. Recitar con énfasis una parte o repetir una frase buscando aplausos.

Libreto o Guion. Texto teatral, registra parlamentos, escenas y acciones.

Liencillo. Tela liviana de trama cerrada para forrar trastos.

Llamada. Avisa al elenco que esté listo. Llamada a escena para saludar al público.

Loa. Poema breve que alaba sucesos o personas.//En el siglo de oro prologa y elogia al autor o a un personaje.

Luminotécnica. Diseño del montaje de luces. Luces frontales: desde el frente del escenario, a 45 o 60 grados del actor. Luz general o de saludo, total en el escenario.

Luz de ensayo: del escenario desde la platea. Luces laterales o de calle: contrastan y realzan volúmenes, útiles en danza; piratas o de seguridad: azul para pasillos en el escenario; rasantes: al piso y laterales, para efectos dramáticos y para la danza. Luz negra: ultravioleta, resalta lo fluorescente. Luz de cambio: para mutar decorados.

M

Maquinaria. Taller de escenografía, en madera o hierro.

Maquinaria escénica, Machina en el teatro griego -tramoya, plataformas con poleas.

Master. Banda original de sonido o video del espectáculo.

Melodrama. Drama cantado, del siglo XVIII. Película cargada de sensiblería.

Melólogo. Subgénero teatral, monólogo con música en momentos culminantes y que separa las partes del discurso.

Meneo. Desaprobación ruidosa, sinónimo de pateo.

Metateatro. Teatro en el teatro, la realidad es ficción y las personas personajes.

Mojiganga. Obra cómica breve, con personajes ridículos y estafalarios.

Monólogo. Discurso generalmente lírico, reflexivo, de un personaje normalmente solo, que informa y hace reflexionar.

Montaje. Puesta en escena o Mise en scène. Concepción y dramatización del espectáculo teatral, incluye acciones, escenario, decoración y demás elementos.

Morcillas (meter). Frases y acciones actorales fuera del texto, por olvido o por lucirse.

Mosquetón. Gancho para tramoya. Para “vuelo” usan ganchos de alpinismo.

Mutación: cambio de decorado, telones y otros.

N

Narrador (o relator) Introduce o narra lo no actuado. Narrar mucho afecta el ritmo.

Nomológico. Lo que está relacionado con la explicación de fenómenos a partir de leyes científicas establecidas previamente.

Ñ

Ñaque. Dos actores, con un limitado repertorio de diálogos.

P

Paisaje Sonoro. Sonido para representar una historia, un relato o suceso.

Pantalla de proyección. Para videos o sombras.

Pantomima. El actor –mimo-, narra con expresión corporal y gestos faciales.

Papel o Rol. Personaje que representa un actor en una obra.

Paraíso. Es el último piso en teatros a la italiana.

Parafernalia. *Parafernalia bona*: bienes de la mujer ajenos a la dote. // Superfluo.

Párodos. En la tragedia, canto de entrada del coro en la orquesta.

Parlamento. Líneas o párrafos que dice un actor al representar un personaje.

Particella (Pronuncie: partichela) Papel breve, o copia de la letra a cantar.

Partiquino. Actor que representa un papel de poca importancia.

Pasar al cuarto. Superar.

Paso. Pieza cómica breve sobre la vida rústica, como las de Lope de Rueda.

Patatas o Piernas. Laterales de tela que cuelgan del telar, entre bambalinas.

Pathos. Sufrimiento del héroe que la tragedia comunica al público.

Pendiente. Inclinación de 3º a 5º que daban al tablado para mejorar la visión.

Performance. Improvisación de danza, teatro, música, artes visuales y otras, con antecedentes en los happenings de New York a fines de los 50's, vinculada al Fluxus, el Body Art y el arte conceptual.

Personajes. Seres conscientes (humanos, animales, dioses u otros).

Pescar. Recitar con atención fijada en el apuntador por no saberse el papel.

Pie. El final de un parlamento tras lo cual otro actor entra en escena o habla.

Piezas de relleno. Obras breves actuadas regularmente en el proscenio durante entreactos o cambios de decorado.

Piscator. El teatro del proletariado fue fundado por Erwin Piscator y Herman Schüller, en marzo de 1919. En el año 1925 el Congreso del Partido Comunista postuló que para fortalecer la lucha de clases y que el análisis revolucionario ahondara en las experiencias y enseñanzas de lucha social del pasado, el teatro del proletariado se unía a las masas populares con una agitación partidaria sencilla y comprensible, con «grupos escénicos de agitación y propaganda», con el trabajo colectivo de dirección, actores, técnicos y público, tomaba actores de entre el público, reposicionados frente al tema, se enfocaba en sectores indecisos o indiferentes en política, rechazaba el arte burgués y su goce. A la obra de la literatura universal, le eliminaban o reforzaban pasajes o añadían prólogos y epílogos para objetividad épica, intercalaba en la obra videos y escenas. El autor dramático prescindía de sus propias imágenes estéticas.

Postscenium. Detrás de la escena.

Practicable. Escenografía utilizable: rampas, tarimas, escaleras o gradines (de dos o tres peldaños), ventana, puerta, balcón, etc.

Presencia escénica. Conectar y mantener el interés de la audiencia.

Primer Plano. Área de actuación más cercana al público.

Prólogo. Introduce teatros ambulantes y de variedades y en el teatro de lectores.

Protagonista. El personaje principal de la obra, su opuesto es el antagonista.

Proyección de la Voz. Proceso que intensifica y da claridad a la voz.

Proyector de Escenografías: de imágenes o filmes cual escenografía.

R

Recitado Coral. Un grupo lee poesía o prosa, al unísono o alternados.

Regidor de escena. Supervisa ensayos, la producción, la función y su ritmo, efectos, decorados y utilería; coordina a los técnicos de sonido y de iluminación durante la representación y la entrada y salida del elenco.

Repertorio. Montajes de un elenco o los papeles que un artista interpreta.

Retrospectiva. Escena que presenta algo ocurrido previo a la acción principal.

Revista. Espectáculo teatral de canto, baile, variedades, comicidad y exhibicionismo.

Robar foco o escena. Chupafoco. Atraer la atención o tapar a otro actor.

Rompimiento o "quinta" (en italiano). Pieza o piezas escenográficas próximas al proscenio, que ocupan parte de lo ancho, uno detrás del otro, que deja ver el fondo del escenario, da ilusión de profundidad y de varios espacios. Puede simular un arco, una puerta, una ventana u otro elemento. También ayudan la iluminación y el video.

S

Saca de Nieve. Bolsa que suelta "nieve" o papel picado blanco al sacudirla.

Salir al Toro. Salir a escena sin saber la parte o sin haber ensayado.

Sátiras dramáticas. Mezclan canto, música y mimos que censuran vicios o defectos.

Símbolo del Teatro. Talía: musa de la comedia, la música, el canto, la alegría, y Melpomene: musa de la tragedia.

Soliloquio. Un personaje solo (o se cree solo) expresa su sentir y pensar.

Sinopsis. Vista de conjunto de una obra teatral. Narración breve.

Spot. Reflector que ilumina a un actor específico.

Stanislavski, Konstantin (1863-1938) Fundó el Teatro de Arte de Moscú en 1898, su sistema de actuación realista impulsó técnicas psicológicas y miméticas, disciplina y trabajo grupal. Considera: Circunstancias previas y actuales del personaje en el texto. Objetivo/superobjetivo. El objetivo guía la interpretación actoral, el superobjetivo agrupa los objetivos, la aspiración general del personaje: ¿por qué el personaje hace eso?, ¿qué quiere? El mágico "sí". El actor se pregunta ¿Cómo actuaría si yo fuese?, busca su motivación interna y entra en situación. Relajación. Ejercicios para liberación mental y física. Concentración. El actor ve y escucha la escena como nueva. Soledad en público. Ajeno al público. Memoria emocional y afectiva. El actor la vincula a la situación del personaje.

Storyboard (guion visual). Imágenes y poco texto que propone las escenas.

Subtexto. Significado subyacente de un texto, ideas y emociones implícitas.

Subtrama. Es la historia secundaria y su contextura, en las obras de enredo.

T

Tapete. Alfombrado del escenario, "tapete de danza" en ballet.

Teatralismo. Tendencia teatral a deformar la realidad para mejor captación.

Teatrino, Teatrillo, teatrito. Para títeres, puede tener maquinaria teatral.

Teatro a la italiana. Escenario con forma de caja sin una cara que deja ver.

Teatro Arena. Teatro Circular u ovalado al centro del anfiteatro, similar al Teatro Ambiental (en una plaza o patio). Corral de comedias. Casa, patio o teatro sin techo.

Teatro Bifrontal. Escenario central, con plateas elevadas a cada lado.

Teatro ambulante. Comedia musical breve; o espectáculo o variedades con drama, música y danza, también lo hacen las iglesias.

Teatro colectivo. El TEC colombiano (1978) toma temáticas sociopolíticas, económicas, culturales, coyunturales, históricas. Abonan a la acción-investigación social científicos sociales y artistas. La CCT colombiana utiliza la improvisación como técnica creativa, en tres tipos: a) *Por analogía con el texto o el tema*: las imágenes que el artista extrae de su cuerpo ligadas al tema, a los conocimientos indagados. b) *Simbólica*: como un juego onírico, con fantasías y abstracciones, simbólico-poéticas del artista y del tema. c) *Personal*: desde las experiencias personales.

Teatro comunitario. En el Reino Unido, en los años 70s y 80s, las compañías de teatro profesional actuaban en comunidades obreras. Las compañías no profesionales, no elitistas ni religiosas, trabajan comedia, tragedia, teatro musical y teatro para niños en los pueblos, en la calle, parques y espacios prestados o equipaban teatros y patrocinaban dramaturgos locales e incluso profesionales a tiempo completo; facilita el foro o discusión, la autoexpresión y la interactividad.

Teatro de la Crueldad. Expresa lo surreal y la violencia, reduce el texto y destaca el espectáculo. Su teorizador fue el actor y director francés Antonin Artaud.

Teatro de lectores. Lectura pública con expresión y efectos teatrales.

Teatro de Sombras. En India y China inicia con marionetas detrás de lienzos. El teatro negro de Praga, utiliza sombras y luces de linternas en escenario oscuro.

Teatro del Oprimido. Se basa en una pedagogía y una estética por y para oprimidos, identifica y respeta las identidades locales, rechaza la masificación y las injusticias sociales, promueve la expresión de ideas y de emociones, el análisis crítico de la realidad, diálogo democrático activo entre actores y público, propone soluciones a problemas reales. Augusto Boal creó el Teatro del Oprimido en la década de 1970, en Brasil (Teatro Periodístico) y trabajó técnicas exiliado en Argentina (Teatro

Invisible), Perú (Teatro Imagen y Teatro Foro), Francia (Arco Iris del Deseo), hasta regresar a Brasil en 1986. En Rio de Janeiro fundó el Centro de Teatro del Oprimido, trabajó el Teatro Legislativo e investigó la Estética del Oprimido.

Teatro Documental. Presenta una historia con realismo.

Teatro Experimental. Tendencia de innovar, de crear, en forma y técnica.

Teatro Foro. Forma del Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Un problema común es presentado por actores que permiten al público escenificar propuestas de solución.

Teatro Imagen. Técnica del Teatro del Oprimido. Los actores, con sus cuerpos, forman la imagen de una opresión compartida (imagen real), una imagen de paso (imagen tránsito) y la imagen de lo deseado (imagen ideal),

Teatro No. Drama japonés, desde el s. XIV, en escenarios de madera como templos cuyo acceso es un puente lateral.

Teatro Pánico. Teatro vanguardista, basado en la filosofía del dios Pan -acepta todas las tendencias-, fundado en París, 1963, por los dramaturgos Fernando Arrabal, Alejandro Jodorowsky y Roland Topor.

Teatro Pobre. De Jerzy Grotowski (1933-1999), teatro entre espectador y actor, sin parafernalia. Grotowski escribe sus ideas en "Hacia un teatro pobre" de 1968, en reacción al teatro de gran iluminación y escenografía, al teatro le quita lo superfluo: escenografías, vestuario, música y sonido, iluminación, objetos, se queda sólo con el actor y el público, a diferencia del "Teatro rico", que toma de otras artes. Busca que el actor reemplace a los otros elementos de la puesta: la expresión facial por el maquillaje, la voz y sonidos corporales por la música, un mismo vestuario muy simple mutará por obra del actor. Reconoce a Stanislavski como su primer maestro.

Teatro Popular. Surge en los años cincuenta en la cultura popular latinoamericana, refleja sus condiciones sociales, económicas y culturales, actúa en contextos carenciales, en comunidades que valoran sus tradiciones y quieren el cambio social.

Teatro Total. Peter Brook, propone un *teatro total*, vivo, *sagrado* y *tosco*. Reconoce que el teatro libera, purifica, mediante la risa o con emociones intensas, busca que el actor contacte con lo humano del público, rechaza el realismo, pues como expresa (2000) "*La acción debería sonar a verdad en el momento de la ejecución. Eso es la*

realidad teatral". En "El espacio vacío" reflexiona sobre el *teatro sagrado*, ceremonias iniciáticas, magia, rito. Recuerda, los teatros de oriente y el Teatro de la Crueldad de Artaud quien apela a lo sagrado en la escena, "*un teatro más violento, menos racional, más extremado, menos verbal y más peligroso*" (2012). A Artaud y a Brook los tildan de atentar contra el lenguaje y cuestiona que el lenguaje muerto no expresa lo humano. Brook valora el teatro popular liberador, que convoca al colectivo, con chistes, canciones, bailes, improvisación, rebeldía y modestia.

Telar o parrilla del telar o emparrillado o peine. De madera o metal tiene poleas con guindas de las que penden telones, escenografía y luces (diablas), etc.

Telones. Telón americano, dos partes que abren hacia los lados. Telón a la italiana. Abre de cada lado y se pliega. Telón de boca o embocadura: de terciopelo o pana.

Telón Brechtiano. Pende de un cable a 2 o 2.5 m de altura y corre a un solo costado.

Telón corto. Se actúa delante a mitad del escenario, mientras mutan escenografía.

Telón de foro o de fondo. Lienzo pintado al fondo del escenario. Telón guillotina.

Arlequín. Estructura telescópica que regula el ancho de embocadura.

Tempo o Tiempo. Velocidad para hablar o representar una obra o escena.

Tensión dramática. Retiene el interés si el autor hace uso eficaz del conflicto.

Tespis. Actor griego que viajaba en carromato, creador de máscaras con maquillaje.

Tragedia. Poema dramático de lenguaje culto, un protagonista de elite, dignamente enfrenta antagonistas o circunstancias adversas.

Trama. Contextura o disposición interna de los eventos del drama.

Tramoyista, maquinista, sofista en Latinoamérica o telarista en España.

Trazo Escénico. Movimientos, desplazamientos (entradas a escena y salidas -mutis, derecha e izquierda escénica del actor de cara al público -en tv es al revés), evita dar la espalda y robar foco, controla el ritmo) Incluye: escenografía, sonido y luz.

Trompe-L'Œil. Del francés "engaña-ojo". Fondo con perspectiva o textura realista.

U

Unipersonal. Un solo actor representa personajes, acción, hechos.

Utilería o Atrezzo (del it. attrezzo). Objetos, muebles y adornos en escena, utilería de mano que manipula el actor y preparan los atrecistas, atrezzistas o utileros.

Fuentes:

García, C. J. I. (2021) Glosario teatral. El Salvador: Lululu.com

Pavis, P. (1998) Diccionario del Teatro. Barcelona: Paidós.

ANEXO J. Entrevista a expertos sobre la obra

Objetivo: Conocer su valoración sobre la propuesta dramática del autor y la puesta en escena: Texto, montaje, actuación y pensamiento crítico.

Se le solicita responder con sinceridad, en su calidad de experto, y se agradece su colaboración.

¿La pieza dramática aborda aspectos identitarios de El Salvador?

¿La puesta en escena tiene calidad estética?

¿La puesta en escena promueve la participación activa?

¿La puesta en escena atrapa al público por su dinamismo?

¿La puesta en escena obliga al público a tomar una decisión?

¿Terminada la presentación el público se queda interesado en conversar sobre lo visto en escena?

CONSOLIDADO DE RESPUESTAS DE LA ENTREVISTA A LOS EXPERTOS

Pregunta	Experto	Respuesta
<p>¿La pieza dramática aborda aspectos identitarios de El Salvador?</p>	Francis	Sí, pero más aún costumbrista. Lo promueve desde una perspectiva psicológica y sociológica.
	Hugo Lucero	Tuve el privilegio de sentir una de las obras del maestro Ismael García Corleto. El Homenaje al hermano cercano es una pieza dramática que contiene alma y corazón desde su inicio hasta el final. Mi experiencia de ver, sentir, llorar, valorar y sobre todo mi vivencia en mi vida, en mi pueblo y la inmensa tristeza de abandonar en busca de otras tierras y confrontar la soledad con un espíritu lleno de enseñanzas de mi origen.
	Ismael Alejandro	Propone el reconocimiento del valor de la persona no solo por lo que estudia, sabe o logra, sino también por reconocerse sí mismo en el contexto salvadoreño, en conexión con su cultura, la que debe valorarse, ante la avalancha global, consumista que impone otros valores. La obra refleja un arraigo en el corazón de nuestro país, que comulga con el arraigo del pueblo que se sabe parte de este pequeño sector del mundo, pero que cultiva ese sentir propio con una proyección valiosa que se expande sin dejar de reconocerse.
	José Roberto Cea	La obra enfoca la identidad nacional. Frente a la globalización se defiende la identidad nacional. La propuesta dramática se afina en lo nuestro. La tradición salvadoreña es muy importante dentro de nuestra América. Eso se refleja en nuestra habla, nuestra manera de ser, nuestras creencias, la visión de nosotros mismos y de esta tierra cuzcatleca no solo desde las tradiciones y costumbres sino hacia la mejora de nosotros mismos reconociendo nuestro entorno, identificados con la salvadoreñidad. Una expresión literaria aglutinadora, incorpora los nuevos lenguajes de los salvadoreños. Necesitamos una utopía nacional contra la neodependencia.
	Edgardo Mendoza	La obra "Homenaje al hermano cercano" toca profundamente la identidad salvadoreña al explorar temas como la migración, la búsqueda de oportunidades y el sentido de pertenencia. A través del personaje del profesor de Estudios Sociales, se refleja la lucha diaria de muchos salvadoreños que enfrentan la difícil decisión de dejar su hogar en busca de un futuro mejor. La obra presenta el contexto socioeconómico del país, mostrando las dificultades que enfrentan las personas para acceder a empleos dignos. Además, resalta los lazos familiares y comunitarios, que son fundamentales para la cultura salvadoreña. El conflicto interno del protagonista, quien se debate entre el deseo de avanzar y el amor por su familia, representa la realidad de muchos que se encuentran en situaciones similares. Al involucrar a la audiencia en esta reflexión, se crea un espacio para que los espectadores se reconozcan en la historia, fortaleciendo su sentido de identidad y pertenencia.

	Roque Galdámez	Homenaje al Hermano Cercano es una experiencia única. Si logramos entender, si logramos valorar efectivamente lo que el maestro García Corleto plasmó en esta obra nos podemos dar cuenta que se refleja mucho la alienación, pero también se refleja el renacer o la fuerza de la cultura, de la identidad como una parte esencial del desarrollo humano, que nos permite como sociedad reconocer que este país en que nos tocó nacer es tan pequeño, pero grande en la historia, es un país que tiene mucho que dar, es un país al que le debemos aportar. Homenaje al hermano cercano puedo definirlo como una joya del teatro popular de El Salvador
¿La puesta en escena tiene calidad estética?	Francis	Mucha. Tomando en cuenta el tipo de teatro
	Hugo Lucero	Definitivamente las escenas son profundas y tocan de inmediato las fibras del alma, mi percepción fue placentera, identificarme de inmediato con mi cultura y mi tiempo, y sobre todo las experiencias sociales, emocionales y espirituales. Las escenas son una visión de los salvadoreños que han salido del país.
	Ismael Alejandro	El GATO se ha caracterizado por ofrecer propuestas escénicas que resultan atractivas al público por muy sencillas que parezcan, sin parafernalia innecesaria, pero con responsabilidad y credibilidad actoral, dinámica y cautivadora.
	José Roberto Cea	El artista debe estar entusiasmado por las artes, la cultura, el teatro y la literatura, una amalgama que implica el conocimiento de lo que se hace y el compromiso no solo estético sino también ético de que aun si la obra y su puesta en escena se ofrezca al público un producto cualitativamente valioso.
	Edgardo Mendoza	La puesta en escena de "Homenaje al hermano cercano" busca una calidad estética que complementa el mensaje de la obra. Utilizamos elementos visuales lo más cercano a la realidad posible y sonoros (lenguaje, estilo de comunicación, música folclórica de fondo en algunos casos) que evocan la cultura salvadoreña, y vestuarios que reflejan la cotidianidad del país. La escenografía, aunque simple, se transforma en un símbolo de la frontera, utilizando materiales que remiten a la vida rural y urbana de El Salvador. La iluminación, en el entendido de hacer teatro en espacios abiertos, juega un papel crucial, creando una atmósfera realista que refleja la desesperanza y la esperanza del protagonista. Todo este conjunto visual no solo embellece la obra, sino que también refuerza los temas tratados, permitiendo que la audiencia sienta la carga emocional de la historia. En definitiva, la calidad estética de la puesta en escena es una herramienta vital para transmitir el mensaje, logrando que el público se sumerja en la narrativa.
	Roque Galdámez	De una manera amena y hasta graciosa se aborda un tema tan delicado como la migración externa y se reflexiona sobre ello
	Francis	Sí. Es un ir y venir con el público, quienes al final terminan decidiendo bajo la guía de algunos actores.

¿La puesta en escena promueve la participación activa?	Hugo Lucero	No pude desprender mi historia personal en el correr de las escenas! Mis ojos acompañando el alma en una actividad constante de emociones desde la alegría, tristeza, llanto y satisfacción.
	Ismael Alejandro	Se comparte un producto de calidad que no persigue únicamente divertir al público, sino además educarlo hacia la conciencia crítica transformadora de la realidad. Esta forma de teatro es un medio para la participación social y política. Los participantes son invitados a cambiar la acción dramática, ensayar soluciones y prepararse para asumir un papel activo en la resolución de conflictos y actuar en la vida real.
	José Roberto Cea	Siguen los problemas económicos, sociales y políticos. Y si un medio de comunicación los plantea con claridad, no le pagan publicidad ni propaganda. Los varios intentos de organización han fracasado por el individualismo de los creadores y además por la carga de ideologización, porque estuvieron muy influenciados por visiones partidarias inmediatistas. No se planteó una política cultural de largo alcance, que sear parte de un Proyecto de Nación. El gobierno repite esquemas coyunturales de trabajo, pero no hay proyectos reales. Por eso el pueblo crea medios populares de expresión a través de sus canciones, su literatura, su teatro, y otros que denuncian, llevan a pensar y llaman a cambiar con la participación popular organizada.
	Edgardo Mendoza	Un aspecto fundamental de la obra es la promoción de la participación activa del público. A lo largo de la representación, el personaje del profesor y otros personajes, interactúan directamente con los espectadores, invitándolos a compartir sus opiniones y experiencias sobre la migración. Esta dinámica rompe la cuarta pared y transforma a la audiencia en parte del relato. Al permitir que el público exprese sus dudas y reflexiones, no solo se genera un espacio de diálogo, sino que también se fomenta una conexión emocional con la historia. La participación activa no solo enriquece la experiencia teatral, sino que también refleja la realidad de muchas personas que se ven obligadas a tomar decisiones difíciles. Este enfoque hace que cada función sea única, ya que las respuestas del público pueden variar, aportando diferentes perspectivas a la narrativa.
	Roque Galdámez	Lo que hace especial a esta obra es que permite al público ser parte de ésta, se convierten en un instante en protagonistas.
¿La puesta en escena atrapa	Francis	En efecto. Los mantiene atrapados entre sucesos divertidos, y a la vez con mucho sazón de crítica social.
	Hugo Lucero	Es difícil interrumpir la identificación de nuestra vida en el transcurso de las escenas. Es impresionante como la escena, más bien los actores atrapan mágicamente nuestro sentir por la vivencia en nuestro país y fuera de éste.
	Ismael Alejandro	Es como trabajar una clase con los estudiantes, se les debe atraer a compartir el trabajo con entusiasmo, aprovechar el dinamismo que ya existe en ellos y canalizar la energía y disposición de los oyentes en provecho del trabajo que se presenta y que nos unifica hacia un objetivo educativo compartido. El dinamismo es clave. Hay una energía humana vital que es también psicológica y social, creativa, imbuida en la puesta en escena, se proyecta no solo el mensaje de la obra sino también el placer de actuar y de comunicar un mensaje cargado de dinamismo, con propósito transformador y que motiva a la toma de

al público por su dinamismo?		decisiones.
	José Roberto Cea	La idea fundamental en el teatro, es captar la atención del lector o la audiencia desde diferentes rumbos, comunicarse casi coloquialmente, con una expresión fresca, espontánea, aunque sin privilegiar la improvisación, porque se trabaja la mejora, se busca el sentimiento del público para que goce en una obra que tiene naturaleza experimental.
	Edgardo Mendoza	El dinamismo es uno de los sellos distintivos de "Homenaje al hermano cercano". La obra está diseñada para mantener al público en constante atención, alternando momentos de tensión y reflexión con interacciones más ligeras. Las transiciones entre escenas son rápidas y fluidas, lo que ayuda a mantener el interés del espectador. Además, el uso de efectos visuales y sonoros refuerzan el ritmo de la narrativa, haciendo que los momentos clave resalten aún más. Los personajes están bien definidos y sus interacciones son vívidas, lo que permite al público conectar emocionalmente con ellos. Esta energía en el escenario es contagiosa; la audiencia se siente parte de la historia, lo que convierte cada función en una experiencia intensa y memorable. Así, se logra que el público independiente de su edad, no solo vea una obra, sino que viva una historia.
	Roque Galdámez	El teatro es un arte que nos permite expresarnos, abordar temas sensibles que afectan a la sociedad. Es necesario conocer el perfil, estilo o modelo del escritor requiere para que el mensaje y la representación del personaje logra su cometido. El teatro sin base teórica difícilmente logra cumplir un objetivo, a través de un trabajo donde los participantes nos vamos ayudando en el proceso de manera sistemática se logra el nivel de energía y dinamismo necesario para la obra.
¿La puesta en escena obliga al público a tomar una decisión?	Francis	Más bien la dirige.
	Hugo Lucero	Mágicamente se observa en todo el público, empezando por mí, a confirmar cada movimiento y reseña de la experiencia puesta en escena y movimientos de aceptación con su cabeza, aceptación de la vida real dentro y fuera del país, con las lágrimas en los ojos.
	Ismael Alejandro	Tomamos decisiones a través de nuestra vida, desde la niñez, cuando se es más curioso e ingenuo, en la vida real hay unas decisiones más difíciles de tomar que otras. La obra lleva a tomar una decisión o por lo menos a apoyar la decisión de personaje que decide quedarse para estar en su país, trabajar desde su profesión, en nuestras condiciones y acompañar a su pareja y al hijo que está por nacer. Es importante que el público tome una decisión, tal y como las tomamos en nuestra vida, pues nada viene ya dado e impuesto, se toma decisiones ante diversos problemas, obstáculos y oportunidades y eso nos permite ser, crecer y desarrollar con criterio propio en pos de objetivos personales, familiares, laborales, institucionales, comunitarios y sociales. La sociedad requiere mejoras y mayor equidad.
	José Roberto Cea	La lucha de los creadores y de los investigadores, ya sea en cine, pintura, música, teatro, es la búsqueda de la utopía, mejores condiciones de vida en un ambiente inhóspito, y los medios

		<p>audiovisuales alienan con la publicidad. Los políticos han perdido credibilidad, consideran que la cultura es subversiva y no plantean la real utopía; sus proyectos culturales fracasan, porque los vuelven militancia o proselitismo, tienen que cambiar y respetar la libertad creativa y la investigación cultural. Los intelectuales debemos pensar y expresar como llegar a la utopía interpretando el sentir social. De la masa salen personas con pensamiento propio, con visión creadora. El proceso dialéctico no termina y se busca una comunicación esencial que le devuelva a la gente su propia expresión... hasta la poesía siempre</p>
	Edgardo Mendoza	<p>Una de las intenciones más poderosas de "Homenaje al hermano cercano" es provocar una reflexión crítica en el público, obligándolos, no por la fuerza sino por el sentido moral, a tomar decisiones sobre su propia vida y entorno. A través del dilema del profesor, la obra plantea preguntas sobre la migración y la responsabilidad hacia la familia y la comunidad. Al involucrar a la audiencia en debates sobre si es mejor quedarse o irse, se les invita a reflexionar sobre su propia situación y la de sus seres queridos. Esta decisión no es solo sobre el personaje, sino que se convierte en un espejo de las realidades que muchos enfrentan hoy en día. Al final de la obra, los espectadores son personajes que deben confrontar sus propias creencias y valores, lo que los lleva a una mayor conciencia de su papel en la sociedad.</p>
	Roque Galdámez	<p>Eso es clave, el teatro popular con mensaje social siempre requiere del pensamiento crítico. Uno se siente satisfecho de lograr un objetivo teatral que implica poder adaptarse a personas, métodos, capacidades, etc. El beneficio es permanente. Permite fortalecer los procesos mentales para que tanto al actor como el público adquieran conocimiento, permite valorar nuestra cultura, nuestra identidad. Es una forma de valorar lo que tenemos; familia, amigos, tierra, comida, recuerdos etc.</p>
¿Terminada la	Francis	<p>Sí. Casi siempre se acercan felicitando, observando, contando alguna vivencia y hasta preguntando cómo hacer para unirse al GATO.</p>
	Hugo Lucero	<p>Es gloriosa la respuesta de aceptación del público hacia la obra de nuestras vidas expuestas en escenario. Definitivamente todos comentamos causas y efectos de nuestra experiencia, motivos por las escenas de esta maravillosa obra.</p>
	Ismael Alejandro	<p>La obra presenta una temática que afecta a millones de personas. El público hace valoraciones sobre lo que estar en una situación así significa y cada uno de ellos tiene sus propios ejemplos y valoraciones. Eso es lo bueno de la obra. El público recibe un mensaje que va en una dirección principal, la toma de decisión, pero hay otros mensajes dentro de la trama que tocan inquietudes cognitivas y afectivas compartidas.</p>
	José Roberto Cea	<p>El escritor es la conciencia de la sociedad y provoca la toma de conciencia, comprometido éticamente a seguir siéndolo, sin contar con las primeras planas de los periódicos, sin "vedetismo". Las necesidades y los problemas persisten, los bajos salarios también. Se debe plantear la literatura como un hecho social, como una categoría de conocimiento y de comunicación de todos los salvadoreños y con todo el mundo, con discursos actuales.</p>

<p>presentación el público se queda interesado en conversar sobre lo visto en escena?</p>	<p>Edgardo Mendoza</p>	<p>Es gratificante observar que, al finalizar la obra, la audiencia se siente motivada a conversar sobre lo que han presenciado. Las discusiones surgen naturalmente, y muchos espectadores se sienten impulsados a compartir sus propias historias de migración o las de sus familiares. Esta interacción demuestra que la obra ha resonado en ellos, generando un espacio para el diálogo sobre temas que a menudo son difíciles de abordar. Las conversaciones no solo reflejan el impacto emocional de la obra, sino que también fomentan un sentido de comunidad entre los asistentes. Este interés en dialogar es un testimonio de que la pieza teatral ha cumplido su objetivo de generar reflexión crítica, permitiendo que los espectadores se lleven consigo no solo entretenimiento, sino también una nueva perspectiva sobre su realidad social.</p>
	<p>Roque Galdámez</p>	<p>La estructura de la obra permite aportar en materia pedagógica y de formación de la conciencia crítica, el público se interesa en discutir sobre el tema y de ponerse al servicio del cambio social a través de diversos medios como lo es el teatro. Homenaje al hermano cercano es una obra que revela muchos temas que son vistos de manera muy superficial por la gente y por los mismos gobiernos. Homenaje al hermano cercano es un homenaje a aquel que se atreve a desafiar la política, desafiar los problemas, desafiar el hambre, la pobreza y quedarse en este país haciendo un trabajo loable desde su trinchera, desde una escuela, desde la universidad, desde una venta de mangos, desde un negocio, donde esté su familia.</p>

ANEXO K. Fotos del proceso y presentaciones













**GRUPO DE ACTUACION
TEATRAL DE OCCIDENTE**

La Asociación GATO para las Artes y la Cultura, es salvadoreña, no lucrativa, autónoma, no proselitista, especializada en teatro popular. Aporta al arte y la cultura de conformidad con las políticas culturales, valores y principios fundamentales en la proyección social de entidades privadas, municipales y estatales.

REPARTO:

Tony	Ismael Alejandro García
Renán	Ismael García C.
José	Roque Melvin Galdámez
María	Hortensia de los Ángeles Alarcón
Manitza	Karla Tatiana Molina Alvarado
Participante	William Ascencio
Agente 1	Marsela Rosibel Aguirre Campos
Agente 2	Aura Marisol Salazar de Calderón
DIRECCIÓN	Ismael García C.

HOMENAJE AL HERMANO CERCANO

Es una comedia satírica original de Ismael García, que hace referencia al compromiso social y a la búsqueda de la identidad cultural nacional. Un profesor de estudios sociales, egresado de licenciatura en sociología de la Universidad de El Salvador, desea irse del país, decepcionado porque no encuentra el trabajo que él quiere, si aparecieran oportunidades en comunidades apartadas del país, pero decide no seguir aplicando a ellas, porque no quiere estar lejos de su esposa y en malas condiciones laborales. La obra inicia cuando este personaje y su esposa, quienes han tenido un pasado y tienen un presente humildes como la gran mayoría de salvadoreños, se encuentran en una estación de autobuses que hacen el recorrido El Salvador-Guatemala. La mujer, estudiante de la misma universidad no está satisfecha con la decisión del esposo y se opone al viaje, sobre todo en un momento en que espera un hijo. A partir del conflicto señalado aparecen personajes que abonan a que el profesor se vaya o se quede en el país. Se plantea si hay conocimiento o desconocimiento generalizado de nuestros valores culturales. ¿Alienación o desconocimiento de nuestra realidad? ¿O ambas situaciones a la vez? Al final el profesor debe tomar una decisión y la toma apoyado por el público.



RENÁN. Aunque muchos salvadoreños logran una educación superior, se ven obligados a enfrentar las dificultades de la vida, con un salario que no cubre sus necesidades básicas y un empleo que no satisface sus expectativas, desertan y buscan ocupaciones mejor remuneradas, aun poniendo en peligro la salud física o psíquica de la comunidad. Esto es frecuente incluso en egresados de carreras humanísticas que niegan los principios que decían abrazar.



Contáctenos en

Santa Ana, El Salvador, C.A.

jorisgarcor@gmail.com Tel. 2440-6508 7736 3041



Asociación GATO
para las Artes y la
Cultura



**GRUPO DE ACTUACIÓN
TEATRAL DE OCCIDENTE
GATO**

47° ANIVERSARIO

Presenta

**HOMENAJE AL
HERMANO CERCANO**



Fechas: sábados de julio a diciembre de 2021
Lugar: Santa Ana y El Salvador
Hora: 2:30 pm



Asociación GATO
para las Artes y la
Cultura

**GRUPO DE ACTUACIÓN
TEATRAL DE OCCIDENTE
(GATO)**

48º ANIVERSARIO

Presenta

**HOMENAJE AL
HERMANO CERCANO**



De

Ismael García C.

Miércoles 9 de noviembre de 2022

10:00 am

Centro Escolar INSA

RENÁN. Aunque muchos salvadoreños logran una educación superior, su salario no cubre las necesidades básicas y un empleo que no les satisface; desertan y buscan ocupaciones mejor remuneradas, aun poniendo en peligro la salud física o psíquica de la comunidad. Esto ocurre incluso con egresados de carreras humanísticas que niegan los principios que decían abrazar.



José Roberto Cea, en este paisito te tocó y no te corres.
Los Gatos's te saludan.



Contáctenos en
Santa Ana, El Salvador, C.A.
jorisgarcor@gmail.com
7736 3041

**GRUPO DE ACTUACION
TEATRAL DE OCCIDENTE**



La Asociación GATO para las Artes y la Cultura, es salvadoreña, no lucrativa, autónoma, no proselitista, especializada en teatro popular. en función social.

REPARTO

Tony Ismael Alejandro García
Renán Ismael García C.
José Roque Melvin Galdámez
Maria Karla Tatiana Molina Alvarado
Maritza Reina Isabel Valenzuela Góchez
Agente Jennifer Beatriz Dubón Álvarez

Jorge Ismael García Corleto
DIRECCIÓN

HOMENAJE AL HERMANO CERCANO

Pieza dramática de Ismael García C., sobre la identidad cultural y el compromiso social.

La obra inicia cuando un profesor de estudios sociales de la Universidad de El Salvador, emigrará insatisfecho con su trabajo en zonas periféricas, no quiere estar lejos de su esposa y en malas condiciones laborales.; millares de personas como él y su esposa, han tenido un pasado y tienen un presente humildes como la gran mayoría de salvadoreños. Están en una estación de autobuses hacia Guatemala. La mujer, estudiante de la UES, está encinta e insatisfecha con la decisión del esposo.

A partir del conflicto aparecen otros personajes: una comerciante, un docente universitario quien argumenta razones para quedarse y quienes le hablan de irse. Se enfrentan la alienación y la conciencia de nuestra identidad personal y social, situados en nuestro contexto y en nuestra cultura, la que muchos valoran y cultivan cercanías hasta que están a grandes distancias geográficas. Al final el profesor toma una decisión apoyado por el público.



RENÁN. Aunque muchos salvadoreños logran una educación superior, se ven obligados a enfrentar las dificultades de la vida, con un salario que no cubre sus necesidades básicas y un empleo que no satisface sus expectativas, desertan y buscan ocupaciones mejor remuneradas, aun poniendo en peligro la salud física o psíquica de la comunidad. Esto es frecuente incluso en egresados de carreras humanísticas que niegan los principios que decían abrazar.



NOVIEMBRE
28
PRESENTA
"Homenaje al hermano cercano"
Grupo de Actuación Teatral de Occidente (GATO)
Museo Nacional de Antropología Dr. David J. Guzmán (MUNA)
2:30 p. m.
Entrada gratis



Contáctenos en

Santa Ana, El Salvador, C.A.
jornsgarcor@gmail.com

Grupo de actuación teatral de occidente

GATO



1974-2021
47 ANIVERSARIO

PRESENTA

Homenaje al hermano cercano



Obra de teatro de
Ismael García C.

28 de noviembre de 2021
A las 2:30 pm
Museo Nacional David J. Guzmán



Asociación GATO para las Artes y la Cultura, es salvadoreña, no lucrativa, autónoma, no proselitista, especializada en teatro popular. Aporta al arte y la cultura de conformidad con las políticas culturales, valores y principios éticos fundamentales en el desarrollo y proyección social de nuestro país.

REPARTO:

- Tony Ismael Alejandro Garcia
- Renán Ismael Garcia C.
- José Roque Melvín Galdámez
- María Karla Tatiana Molina Alvarado
- Angle Hortensia de los Ángeles Alarcón
- Alex Pablo Josué Guardado Guzmán
- Maritza Reina Isabel Valenzuela Góchez
- Agente 1 Jennifer Beatriz Dubón Álvarez
- Agente 2 Lidia Angélica Magaña Zuna

Jorge Ismael Garcia Corleto

DIRECCIÓN

HOMENAJE AL HERMANO CERCANO

Pieza dramática de Ismael Garcia C., sobre la identidad cultural y el compromiso social.

Un profesor de estudios sociales, egresado de educación de la Universidad de El Salvador, emigrará del país insatisfecho por su trabajo en comunidades apartadas, porque no quiere estar lejos de su esposa y en malas condiciones laborales.; mientras millares de personas viven unidas en malas situaciones. La obra inicia cuando el profesor y su esposa, quienes han tenido un pasado y tienen un presente humildes como la gran mayoría de salvadoreños, están en una estación de autobuses hacia Guatemala. La mujer, estudiante de la UES, está encinta e insatisfecha con la decisión del esposo.

A partir del conflicto señalado aparecen otros personajes: una comerciante, un docente universitario quien argumenta razones para quedarse y otros que le hablan de irse. Se enfrentan la alienación y la conciencia de nuestra identidad personal y social, situados en nuestro contexto y en nuestra cultura, la que muchos valoran y cultivan cercanías hasta que están a grandes distancias geográficas. Al final el profesor toma una decisión apoyado por el público.