



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

ESCUELA DE POSTGRADO

**Maestría en Educación con mención en Docencia en
Educación Superior**

TALLER EDUCATIVO “TEATRO Y PENSAMIENTO” PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE III CICLO DEL CURSO DE CURRÍCULO DE UNA ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ARTE

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención
en Docencia en Educación Superior**

YOSBELTH PEDRO CHAVESTA INCIO

Asesor:

Dra. María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Lima - Perú

2022

Dedicatoria

La presente investigación está dedicada a mi madre Yasvany, a quien agradezco por su amor incondicional y por haber entregado gran parte de su vida para mi formación.

A mi familia, que es mi soporte emocional y ha cimentado mis valores.

A mis maestros de teatro que me han enseñado la pasión por el arte y encontrar en él, un vehículo de aprendizaje y reflexión.

Agradecimiento

Agradezco a los catedráticos de la maestría de la Universidad San Ignacio de Loyola, por sus valiosas orientaciones, su paciencia y su compromiso con la formación de los estudiantes durante el desarrollo de la maestría.

A mis compañeros de la maestría por haber vivido esta experiencia nueva para todos en un ámbito virtual.

Especialmente a Raquel, porque nos hemos acompañado y apoyado mutuamente durante el proceso de aprendizaje.

A mi asesora, la doctora María Sánchez, que ha cumplido una labor de acompañamiento admirable y me ha enseñado la importancia de la organización y preparación de un docente como soporte para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

Índice

Dedicatoria.....	II
Agradecimiento	III
Lista de tablas.....	IX
Lista de figuras.....	X
Resumen.....	XI
Abstract.....	XII
Introducción	1
Planteamiento del problema	1
Descripción del problema.....	1
Formulación del problema	5
Pregunta científica general	5
Preguntas científicas específicas	5
Objetivos de investigación.....	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos.....	6
Enfoque, tipo y diseño de investigación	6

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación	7
Método histórico-lógico	7
Método de análisis - síntesis.....	8
Método de inductivo-deductivo	8
Método de modelación	9
Métodos empíricos	9
Métodos matemáticos.....	9
Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	10
Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo.....	10
Categorías y subcategorías.....	11
Pensamiento crítico	11
Taller educativo.....	11
Justificación de la investigación.....	12
Teórica.....	12
Metodológica.....	13
Práctica	13
Capítulo I.....	15
Marco teórico	15
Antecedentes de la investigación	15
Antecedentes nacionales	15
Antecedentes internacionales.....	18

Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística problema	22
Desarrollo histórico de la categoría apriorística problema	22
Teorías fundamentales en torno a la categoría apriorística problema.....	36
Perspectivas de estudio en torno a la categoría apriorística problema.....	39
Definición conceptual de la categoría apriorística problema.....	42
Subcategorías de la categoría apriorística problema.....	44
Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística propuesta	49
Definiciones teóricas de la categoría apriorística propuesta.....	49
Definición conceptual de la categoría apriorística propuesta	54
Subcategorías de la categoría apriorística propuesta	56
Capítulo II.....	60
Diagnóstico o trabajo de campo.....	60
Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico.....	60
Procedimientos de recolección de datos	61
Análisis e interpretación de los resultados obtenidos por instrumentos.....	63
Resultados del cuestionario sobre el pensamiento crítico	63
Resultados del cuestionario sobre el taller educativo.....	66
Resultados de la guía de la guía de observación semiestructurada participante	68
Resultados de la guía de la entrevista semiestructurada a docentes.....	71
Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados.....	76
Contrastación teórica de las categorías apriorísticas.....	77
Contrastación teórica de las categorías emergentes	82

Conclusiones aproximativas.....	84
Capítulo III.....	86
Modelación y evaluación de la propuesta	86
Propósito	86
Justificación	87
Objetivos	89
Objetivo general	89
Objetivos específicos.....	90
Fundamentos teóricos científicos.....	90
Fundamento socioeducativo	90
Fundamento pedagógico	92
Fundamento curricular	94
Fundamentos artísticos.....	95
Diseño de la propuesta.....	97
Esquema teórico funcional	97
Descripción de la propuesta	99
Desarrollo o implementación de la propuesta	102
Estructura de la propuesta	109
Validación de la propuesta.....	124
Validación de la propuesta por juicios de expertos.....	124
Características de los especialistas	124

Validación interna	125
Validación externa.....	126
Conclusiones aproximativas de los análisis y resultados de la propuesta, y su validación Teórica o práctica	130
Conclusiones	131
Recomendaciones	133
Referencias.....	134
Anexos	141

Lista de tablas

Tabla 1: Requisitos que reunieron los expertos seleccionados.....	62
Tabla 2: Datos de los especialistas.....	124
Tabla 3: Validación interna.....	125
Tabla 4: Validación externa	127
Tabla 5: Escala de valoración para la validación interna y externa.....	129
Tabla 6: esultados de la valoración interna y externa	129

Lista de figuras

Figura 1: Elementos del pensamiento	33
figura 2: Categoría apriorística y emergentes	76
Figura 3: Esquema teórico funcional. Elaboración propia.....	97
Figura 4: Esquema sobre modelo didáctico. Elaboración propia.	110

Resumen

La presente investigación propone un taller educativo de teatro que busca fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en 15 estudiantes del curso de Currículo en una escuela nacional superior de arte de Lima. La investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma sociocrítico, bajo un enfoque cualitativo, de tipo aplicada educacional y con un diseño no experimental. Las técnicas para la recolección de datos son la encuesta, la entrevista y la observación, cuyos instrumentos son dos cuestionarios, una guía de entrevista semiestructurada y una guía de observación semiestructurada participante. El diagnóstico evidencia que, en la subcategoría denominada análisis, existe el uso de fuentes poco confiables en torno a la indagación y cuestionamiento sobre un tema. En la categoría evaluación, se evidencia un egocentrismo intelectual en los estudiantes, debido a que no dan paso a la valoración de otras propuestas, además de la propia. Del mismo modo, en la categoría argumentación, se evidencia falta de sustentos que permitan sostener un punto de vista, que parte desde una evaluación razonada y reflexionada en torno al tema. A partir del diagnóstico, se plantea un taller educativo de teatro fundamentado en teorías pedagógicas, artísticas y curriculares tales como la teoría socio constructivismo considerada desde su aporte a la educación, la teoría de las inteligencias múltiples, entre otras. Además, cuenta con un conjunto de métodos, tales como el aprendizaje basado en problemas, el método de preguntas y aprendizaje colaborativo. Finalmente, se concluye que el presente taller educativo constituye un significativo aporte práctico y permite fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en mención.

Palabras clave: pensamiento crítico, taller de teatro, dramatización, evaluación, argumentación.

Abstract

The present research proposes an educational theater workshop that seeks to foster the development of critical thinking in 15 students of the Curriculum course at a national superior school of art in Lima. This research is framed within sociocritical paradigm, under a qualitative approach, of an applied educational type and with a non-experimental design. The data collection techniques are the survey, interview, and observation, whose instruments are two questionnaires, one is a semi-structured interview guide and the other is a semi-structured participant observation guide. The diagnosis shows that in the subcategory, analysis exists the usage of unreliable sources on the investigation and questioning about a topic. In the evaluation category, intellectual egocentrism is evident in students since they do not consider evaluating other proposals besides their own. In the same way, in the argument category, there is evidence of a lack of support to hold a point of view based on a reasoned and thoughtful evaluation of the subject. Based on the diagnosis, an educational theater workshop is proposed. This workshop is based on pedagogical, artistic and curricular theories such as the socio-constructivist theory considered from its contribution to education, the theory of multiple intelligences, among others. In addition, it has a set of methods, such as problem-based learning, the questioning method and collaborative learning. Finally, it is concluded that the present educational workshop constitutes a significant practical contribution and allows the development of critical thinking of the students.

Key words: Critical thinking, theater workshop, dramatization, evaluation, argument.

Introducción

Planteamiento del problema

Descripción del problema

El siglo XXI pertenece a una era digital y ha evidenciado grandes cambios en los ámbitos sociales, económicos y de salubridad, ello nos conduce a analizar en qué medida estamos respondiendo, desde la educación, ante dichos cambios; entendiéndose que la educación debe constituir un proceso dirigido hacia la formación de los ciudadanos capaces de enfrentar retos propios de nuestro siglo. Por otro lado, la globalización ha jugado un papel importante en todos los aspectos de la vida, evidenciándose una interconexión cultural que ha roto fronteras y ha permitido ampliar nuevos horizontes, que a su vez nos conduce a acceder a todo tipo de información vista desde muchas aristas. En suma, nos encontramos en un siglo en que formar ciudadanos competentes resulta una necesidad y una tarea ardua en la vida tanto académica como laboral, que se encuentra en proceso de construcción y es objeto de estudio e interés en todo mundo. En ese sentido, y considerando la crisis sanitaria mundial que atravesamos, la UNESCO (2020) ha lanzado un proyecto relacionado con las expectativas de empleabilidad en nuestro contexto. Dicho proyecto se centra en la importancia de la era digital y estrategias que den paso a la aceleración de economías sostenibles, integradas y resilientes, a partir de personas competentes, con decisión y visión. Ante dichos cambios y aceleración en este crecimiento, la educación ha requerido encontrar nuevos estándares, estrategias, objetivos y herramientas que propicien la formación del ciudadano analítico, crítico y reflexivo, que se espera en nuestro siglo para desenvolverse de manera pertinente en distintos ambientes de su vida.

En ese sentido, la empleabilidad tiene una vital importancia para la ruta y el desafío que asume la educación dentro de nuestro contexto y propiciar nuevos modelos de aprendizaje que estén relacionados con el reto que implica actuar dentro de una sociedad de

manera pertinente. Entonces, ¿en qué medida la educación responde frente a los retos propios de la globalización? Pensar en una formación integral y ligada al desarrollo de las competencias esperadas, implica replantear aspectos importantes relacionados con una educación continua y formativa, pero además integradora. Ante ello, es necesario replantear estrategias, y reforzar competencias y habilidades que conduzcan a procesos cada vez más complejos que promuevan el pensamiento de orden superior, que a su vez aporten a la formación integral para una vida ulterior. En esa perspectiva, encontramos actualmente un enfoque educativo que continúa en esa búsqueda, relacionada con tres aspectos primordiales: la identificación de un nuevo modelo educativo, las competencias que han cobrado vital importancia en los últimos años y la búsqueda de habilidades de orden superior que nos permitan enfrentar retos en el siglo XXI, según la perspectiva de Luna (2020).

El escenario latinoamericano, debido a la crisis mundial, ha tenido que utilizar estrategias tecnológicas antes desconocidas por muchos docentes y este hecho constituye un doble reto en la búsqueda por reorientarse hacia una educación que promueva el desarrollo del pensamiento de orden superior. Dichas competencias y habilidades esperadas son necesarias para las sociedades actuales, según Luna (2020) deben constituir centro de interés en la educación superior, pero además deben ser propiciadas y reforzadas desde la educación regular para cultivar habilidades meta cognitivas. Estas mismas repercutirán para su vida ulterior, pues los empleadores necesitan contar con personas con un conjunto de habilidades que promuevan su razonamiento y puedan ejercer responsabilidades, tomando decisiones asertivas y pensadas, según Bezanilla et al. (2018).

Ante lo expuesto, vemos que la educación tiene por misión formar ciudadanos que logren un conjunto de competencias útiles para su vida social y personal. De no propiciar la formación integral en los estudiantes desde el desarrollo de habilidades de orden superior, podría generar ciudadanos pasivos, poco innovadores y pocos creativos, ante las demandas en

los ámbitos tanto sociales como personales y ello desencadenará en la poca empleabilidad del profesional o en contar con profesionales poco resolutivos, generando graves brechas entre formación superior y la empleabilidad. En la revista Iberoamericana, Guzmán (2017) asevera que el actual enfoque por competencias atraviesa deficiencias que hacen que el docente tenga poca claridad entre la fundamentación teórica y la aplicabilidad en las aulas, es decir lo que se ha escrito no siempre es lo que responde a la realidad en clases. En ese sentido, no tener claro el panorama de la función educativa nos conduce a la formación de estudiantes sin una visión investigadora, transformadora y crítica necesaria en nuestros tiempos.

No tener una claridad, por parte de los docente entre lo que desea como sociedad y la perspectiva educativa de un enfoque por competencias, hace que la formación de profesionales contenga imprecisiones que repercuten en los estudiantes universitarios, pues están formándose para aportar a nuestra sociedad desde sus profesiones y deben enfrentar a los retos actuales proponiendo soluciones reflexivas que repercutirán en su toma de decisiones. La UNESCO (2020), a partir de la situación actual, indica que es necesario potenciar habilidades en nuestros tiempos y hace referencia al programa Women@Dior que busca fomentar liderazgo, basados en la autonomía, inclusión, creatividad y desarrollo sostenible.

Ante lo indicado, podemos evidenciar la importancia de formar ciudadanos reflexivos con una visión crítica y comprometida con su sociedad. Esto conduce a incidir en la necesidad de potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, con precisión en la educación superior. En ese sentido, el pensamiento crítico es indispensable para lograr el perfil de un estudiante universitario y futuro profesional. Según Paul y Elder (2003), afirman que, el pensamiento crítico constituye la manera en que se piensa frente a un tema, propiciando la reflexión y análisis desde un modo autorregulado y auto dirigido, y que a su vez implica desarrollar habilidades para la resolución de problemas, erradicando el

egocentrismo y centrismo social. Ello se evidencia en medio de una sociedad en crecimiento y con una visión multicultural que necesita ciudadanos comprometidos con la misma, tomando decisiones reflexionadas. Según Steffens, et. al (2018), el pensamiento crítico abarca la reflexión para comprender situaciones, evaluando la información para tomar una decisión. Ello implica procesos analíticos, de síntesis, creativos, de abstracción, entre otros y permiten contar con estudiantes que ejercitan su juicio crítico.

En el Perú, nuestras políticas educativas enfrentan diversos retos que promueven la formación de buenos profesionales y ciudadanos de calidad. En ese sentido, se ha buscado un enfoque orientado hacia las competencias, entendiéndose como un conjunto de comportamientos y habilidades que permitirán al ser humano desenvolverse ante una situación problemática. Carrilo, et al. (2018) hacen mención a la importancia de la versatilidad del egresado universitario, donde un estudiante se forma, tanto en la vida profesional como en la personal. Pero ¿qué pasa cuando no se logra desarrollar el pensamiento crítico? ¿Será que los docentes están preparados para el reto de propiciar herramientas que desarrollen el pensamiento crítico? Huaranga (2016) afirma que la educación superior tiene como déficit la desigualdad de las competencias entre los estudiantes, pues muchos llegan con escasas experiencias educativas y de ahí reforzamos la necesidad de potenciar desde los primeros ciclos el pensamiento crítico, pues permitirá un mejor aprovechamiento académico y, sin él, no lograremos formar profesionales capaces de enfrentar al nuevo mundo, en el que la tecnología se volverá un reservorio sin significatividad. Aunado a ello, los estudiantes presentan como déficit, las escasas experiencias que le permitan potenciar habilidades y competencias que promuevan su análisis, evaluación, decisión, su cognición, resolución de problemas, entre otros. Ante ello, es importante centrar al estudiante como el productor del pensamiento, que conduzca a la abstracción, la investigación y a poseer el pensamiento crítico. (Macedo 2018)

Desde lo mencionado, cabe valorar el arte dramático como una estrategia lúdica que permite vivenciar situaciones conflictivas, a partir de la ficción, promoviendo la expresión, creatividad y reflexión. Por ello, ante la situación que se evidencia, fue preciso determinar estrategias dramáticas que permitan propiciar y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos a fin de promover el aprovechamiento durante su educación superior y posterior ejercicio de su profesión; contribuyendo a nuestra sociedad, porque contaremos con ciudadanos críticos, analíticos, evaluativos y que toman decisiones reflexionadas y autorreguladas.

Formulación del problema

Pregunta científica general

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?

Preguntas científicas específicas

- ¿Cuál es la perspectiva teórica que sustenta un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?
- ¿Cuál es la situación actual del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?
- ¿Qué criterios teóricos y didácticos se deben tomar en cuenta en la modelación de un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?
- ¿Cómo validar un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Diseñar un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima

Objetivos específicos

- Sistematizar las perspectivas teóricas que sustentan un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima
- Diagnosticar la situación actual del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima
- Determinar los criterios teóricos, metodológicos y prácticos se deben tomar en cuenta para la modelación de un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima
- Validar las potencialidades de un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima

Enfoque, tipo y diseño de investigación

La presente investigación pertenece al enfoque cualitativo y la metodología de la investigación pertenece al paradigma sociocrítico pues se basó en la comprensión de la realidad con fines de mejora. Alvarado y Garcia (2008) indican que la finalidad es la transformación de una situación o realidad social para propiciar un proceso de acción-reflexión; tomando un compromiso de transformación. En ese sentido, ha buscado cuestionar y plantear acciones de mejora ante la realidad identificada. Ricoy (2006) en una referencia al

paradigma sociocrítico, menciona que, se concibe como comprometido, naturalista y ecológico; y apuesta por una transformación de la realidad a partir de un planteamiento, lo cual se hará precisamente en este trabajo.

La presente investigación es de tipo aplicada educacional, y se ha abordado un problema desde una perspectiva crítico-social, enfocada en el método cualitativo. Según Monje (2011), este tipo de trabajo se caracteriza por su sentido explicativo y de transformación; además, busca profundizar en la investigación planeando diseños desde su realidad. Se caracteriza por emerger de la curiosidad del investigador que busca nuevos conocimientos que aporten a un nuevo descubrimiento en la comunidad científica.

El diseño de la investigación es no experimental, debido a que se recolectaron datos y se observaron en un determinado contexto y transversalidad (Sousa et al., 2007).

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación

Método histórico-lógico

Hacemos mención al método histórico – lógico, pues este se vincula al estudio de distintos fenómenos y la trayectoria en que suceden, además de la manera en que pasa de una etapa a otra (Cerezal y Fiallo, 2005). El aspecto lógico se ocupa de investigar las leyes generales del funcionamiento, en relación con el desarrollo del fenómeno identificado. Aunado a ello, ambos son un complemento, porque mientras uno estudia la manera en que sucedieron los hechos, el otro aborda el aspecto histórico. Este método se ha empleado al recabar información histórica de otras tesis o investigaciones, así como documentos institucionales.

Cerezal y Fiallo (2016) mencionan acerca de la importancia de lo histórico, pues lo vinculan con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos. Respecto de lo lógico, estos autores manifiestan que está relacionado con las leyes generales del

funcionamiento y desarrollo del fenómeno; es decir estudia su esencia. Torres (2019) indica que ambos tienen vital importancia, pues funcionan como complemento; así, mientras uno estudia cómo sucedieron los hechos, el otro aborda el documento histórico. En la presente investigación, este método fue empleado al recabar información histórica de otras tesis o investigaciones, así como documentos institucionales, normas o estándares u otros acerca de nuestra categoría apriorística de estudio, el pensamiento crítico.

Método de análisis - síntesis

Molina (2016) indica que el método de análisis - síntesis es importante porque conduce a profundizar y entender aquello que es objeto de estudio. El análisis empieza desde la observación y llega hasta la descomposición de un todo en varias partes, lo que ha permitido observar y encontrar algunos de las partes que conforman un todo, inclusive percibiendo efectos y causas de la problemática. Luego del análisis llega la síntesis, en la que se logra asumir principios descubiertos y se logran explicar fenómenos, los cuales se convierten en una estructura demostrativa en que podemos combinar para encontrar nuevas relaciones entre los insumos identificados. El presente método se empleó en el análisis minucioso que se realizó a las investigaciones anteriores y han servido de soporte en nuestra investigación; ello nos ha permitido encontrar nuestra estrategia a partir de las categorías y subcategorías propuestas, relacionadas al pensamiento crítico.

Método de inductivo-deductivo

Según Rodríguez y Pérez (2017), en el método inductivo-deductivo, ambos se complementan pues mediante la inducción se propician generalizaciones a partir de aspectos comunes en cada caso. Después, a partir de dicha generalización, se deducen conclusiones lógicas; lo que tiene vital importancia como método de construcción de conocimientos. En el presente estudio, se ha empleado en la teorización de las categorías y subcategorías de la investigación.

Método de modelación

De acuerdo con Cerezal y Fiallo (2005), el método de modelación constituye un proceso mediante el cual se elabora una representación con la intención de investigar una realidad, a partir de sus características. La modelación permite generar propuestas que favorezcan a la realidad que se ha identificado. En el presente estudio, este método ha sido empleado para el diseño del taller educativo “Teatro y pensamiento” orientado al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

Métodos empíricos

Rodríguez y Pérez (2017) precisan que los métodos empíricos tienen una importancia en la precisión del problema; aquí se anotan datos, hechos y testimonios relacionados al objetivo de la investigación. Dichos métodos responden a la finalidad de la búsqueda de información y en la presente investigación fueron usados para la identificación del problema inicialmente. Los métodos que se utilizaron fueron la observación, encuestas, entrevista y juicio de expertos.

Métodos estadísticos

Cerezal y Fiallo (2003) mencionan que el método estadístico permite un procesamiento de la información en poblaciones, grupos de estudiantes o colectivos. En ese sentido, este tipo de método se empleó en la descripción de datos porcentuales de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico.

Desde el método en mención, denominado también estadístico, Cerezal y Fiallo (2003) refieren que dicho método brinda la posibilidad del procesamiento de la información en poblaciones, grupos de estudiantes o colectivos. Por ello, el método expuesto se utilizó en la descripción de datos porcentuales de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico presentados durante la investigación.

Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

Cuando hablamos de la población, nos referimos a aquellos elementos que son objeto de estudio estadístico en la presente investigación. Ante ello, precisamos que la población estuvo conformada por 30 estudiantes y 8 docentes del III ciclo del curso de currículo en la pedagogía teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte.

Respecto del muestreo, este es no probabilístico por conveniencia, debido a que ha sido considerado de acuerdo al criterio del investigador.

De acuerdo con lo mencionado por Tamayo (2003), la muestra “es el grupo de individuos que se toma de la población”. Dicho subgrupo, para efectos de la presente investigación, está constituido por 15 estudiantes y 3 docentes del III ciclo del curso de currículo en la pedagogía teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte.

Las unidades de análisis están constituidas por docentes y estudiantes del III ciclo del curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte.

Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo

Para la presente investigación, se ha requerido recoger información necesaria con el fin de realizar un diagnóstico de la problemática y para ello se aplicó la técnica de la entrevista, cuyo instrumento fue la guía de entrevista semiestructurada dirigida a 3 docentes con el propósito de recopilar información relacionada a la categoría denominada pensamiento crítico y a la categoría taller educativo, que permitió la modelación de la propuesta.

Se aplicó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue un cuestionario, a 15 estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima, en que se recaudó información sobre el pensamiento crítico y cuya finalidad fue realizar un diagnóstico de la situación actual de dicha categoría en los estudiantes en mención.

Del mismo modo, se aplicó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue un cuestionario dirigido a 15 del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima, que responde a la categoría denominada “Taller educativo” con el fin de conocer las experiencias de aprendizaje que tienen sobre un taller educativo.

Por último, se aplicó la técnica de observación, cuyo instrumento fue una guía de observación semiestructurada participante, dirigido a 15 del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima, en que se propicia un debate que conduce a recabar información que permitió diagnosticar la situación actual de los estudiantes en relación con la categoría del pensamiento crítico.

Categorías y subcategorías

La presente investigación está constituida por dos categorías.

Pensamiento crítico

Es un proceso activo y reflexivo que promueve el análisis y la evaluación de un tema o situación problemática, buscando una indagación donde prima la razón, argumentación y conduce a la solución autorregulada desde una perspectiva lógica, crítica, coherente y ética. (Facione, 2007). La presente categoría presenta las siguientes subcategorías:

- Análisis
- Evaluación
- Argumentación
- Toma de decisiones autorreguladas

Taller educativo

Es un espacio de trabajo que combina la teoría y la práctica de los estudiantes y donde se aborda una problemática específica con la finalidad de transformarla, partiendo desde estrategias dramáticas integradoras que promuevan el análisis y reflexión. (Gutierrez,2009).

La presente categoría considera las siguientes subcategorías:

- Drama creativo
- Dramatización
- Rol del estudiante

Justificación de la investigación

Teórica

Hablar de pensamiento crítico implica comprender la necesidad de pensar desde una perspectiva integradora, entendiéndose esta como un proceso que conlleva al empoderamiento de quien lo experimenta; ello a partir del uso de la capacidad de analizar, evaluar, discernir y argumentar ante una situación con la que se confronta. En ese sentido, pensar de manera crítica implica generar juicios a partir de razonamientos internos, vistos desde múltiples perspectivas que permiten anteponerse a acciones de nuestro quehacer diario, lo que desde la perspectiva de Piaget se encuentra dentro del pensamiento abstracto. En tal modo la presente investigación resulta importante porque aporta al estudio de la importancia del pensamiento crítico y su potenciación desde la universidad para la preparación a su vida ulterior que repercutirá en su desarrollo profesional; añadido a eso, la manera en la que se puede abordar el arte dramático como aporte al campo intelectual del estudiante. Dichas competencias se relacionan y están enfocadas hacia los estándares de un perfil universitario en que se continúe fortaleciendo espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, como afirman Taborda y Lopez (2020).

Ante ello, se pretende contribuir con la determinación de un conjunto de estrategias que aportarán al desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso de actividades dramáticas previamente estructuradas con el fin de incidir en el aspecto cognitivo de los estudiantes. En el Perú, poco se habla de estrategias artísticas que promuevan el desarrollo del pensamiento

crítico, lo que hace que la presente investigación haya sido novedosa y significativa en el corpus teórico existente sobre el tema en cuestión.

Metodológica

Desde una perspectiva metodológica, la presente investigación se basa en estrategias previamente diseñadas a partir de la exploración sensible que conduce al descubrimiento de lo que se aprende y de los logros generados; además, busca desarrollar el pensamiento crítico a partir de estrategias dramáticas, orientadas a las competencias esperadas en los estudiantes que son contempladas dentro del perfil universitario y que permiten fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Es una investigación aplicada, debido a que ha propuesto alternativas de solución a partir de estrategias artísticas ante el problema identificado y que se ha relacionado al pensamiento crítico. Empieza con la exploración, según Ada Bullón (1975), y permite vivenciar situaciones que conducen al estudiantes a proponer alternativas creativas que propicien el desarrollo de su pensamiento crítico. Lo anterior considera un aporte respecto al uso del arte para promover el aspecto cognitivo e intelectual en relación con anteriores investigaciones. Estas estrategias pueden ser utilizadas dentro de enfoques similares, en que se busque promover el pensamiento crítico que además permita promover la creatividad a partir del arte, lo que ha permitido el diseño de un taller educativo de teatro orientado a mejorar la realidad de los estudiantes y el desarrollo de su pensamiento crítico, que los conduzca al mejor desempeño de sus profesiones y mejores resultados.

Práctica

Desde una visión práctica, abordar el desarrollo del pensamiento crítico implica definir el rol que cumplen las instituciones, estudiantes y docente dentro del proceso educativo; ello permite reconocer su importancia en la formación personal y académica de los estudiantes, debido a que su ausencia formaría profesionales que no investigan, que no razonan, ni proponen alternativas de solución desde una perspectiva crítica. Lo anterior

resulta preocupante en medio de un mundo globalizado en que se requiere de personas creativas y resolutivas. Ante lo expuesto, la ausencia del desarrollo del pensamiento crítico conduce a la formación de estudiantes pasivos, conformistas, repetitivos y sin una visión investigadora, que les permita ampliar sus conocimientos, mismos que repercutirán tanto en su vida profesional como personal. Es así que se evidencia la falta de momentos para propiciar el juicio crítico y de estrategias que ayuden a fomentar la reflexión, lo que conduce a tener profesionales sin una visión transformadora, en que los prejuicios o bloqueos afectan su capacidad para razonar en un compromiso con la sociedad y con el otro.

La presente investigación es un importante aporte para docentes, que acudirán a recursos lúdicos y artísticos que permitan que los estudiantes puedan vivenciar desde el gusto por lo que se hacen, descubriendo su conocimiento a partir de la reflexión y logrando pensar de manera crítica, bajo una metodología secuenciada y estrategias elaboradas para fomentar el pensamiento crítico. Por ello desarrollar el pensamiento crítico ayuda a generar mejores profesionales, y estudiantes que promuevan el análisis y reflexión crítica. Aunado a ello, la presente investigación sirve de impulso para continuar propiciando estrategias artísticas que busquen incidir en el aspecto cognitivo del estudiante y utilizar el arte como una estrategia educativa potente para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior.

Capítulo I

Marco teórico

Antecedentes de la investigación

Antecedentes nacionales

Sessarego (2019) realizó una investigación cuyo objetivo es contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de pintura de una institución educativa de arte de Lima. Dicha investigación responde a un paradigma socio crítico de enfoque cualitativo, tipo aplicado y método histórico lógico cualitativo. La población estuvo conformada por ochenta y cuatro alumnos del tercer ciclo de artes visuales de la institución educativa de arte de Lima y la muestra fueron de treinta y un estudiantes y cuatro profesores. Para el estudio se aplicaron entrevistas cuyo instrumento fue el cuestionario. Los resultados muestran algunas categorías emergentes identificadas: bajo desarrollo del pensamiento crítico, falta de apertura mental y falta del diálogo reflexivo. Aunado a ello, la importancia de la reflexión a partir del contexto sociocultural y la resolución de problema para el desarrollo del pensamiento crítico. Seguido, se concluye que el pensamiento crítico puede ser promovido desde las herramientas artísticas y sus ventajas se evidencian en el aspecto personal y profesional. En ese sentido, son los docentes quienes deben promover y aplicar una metodología problemática relacionada con el contexto de sus estudiantes.

Por su parte, Cangalaya (2017) realizó una investigación cuyo objetivo era determinar la relación que existe entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de primer año del curso de Introducción a la Literatura, Facultad de Literatura y Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2017. Tal estudio

responde a un paradigma positivista con un enfoque cualitativo de tipo básico correlacional y un método descriptivo. La población estuvo conformada por trescientos estudiantes de primer año de Estudios Generales matriculados, durante el semestre 2017-2, en la asignatura de Introducción a la Literatura y la muestra por 169 estudiantes matriculados en el curso de Introducción a la Literatura con quienes se aplicaron encuestas. Los resultados muestran la existencia de la relación directa y significativa entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico, aunado a las dimensiones: saber escuchar, saber hablar, lectura crítica y producción textual. Ante ello se concluye, que existe una relación directa e importante entre el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas, por lo que es necesario fomentarla para la calidad académica y reflexiva que toda universidad.

Romero (2017) realizó una investigación cuyo objetivo era determinar la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes del curso de Metodología de la investigación de una universidad privada de Lima Metropolitana. Dicha investigación responde a un paradigma positivista con un enfoque cualitativo de tipo básico y un método descriptivo. La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en el curso de Metodología de la Investigación, en el semestre 2014-02 con una muestra accidental no probabilística. Para el estudio se aplicó la entrevista, cuyo instrumento fue la escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico. Los resultados indican que los estudiantes se ubican en un nivel bajo de pensamiento crítico. Sin embargo, no se identifica una correlación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico, por lo que, la nota no evidencia necesariamente el nivel del pensamiento crítico. Seguido se concluye que las dimensiones del pensamiento crítico no están asociadas al rendimiento académico de los estudiantes en todas sus dimensiones, aunado a ellos la poca presencia de la

dimensión de la curiosidad que en la educación superior conlleva a la investigación y resolución de problemas en la práctica académica y laboral.

Lévano (2015) realizó una investigación, cuyo objetivo fue determinar si la falta de desarrollo de la competencia en lengua materna es un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas. Esta investigación responde a un enfoque cualitativo de tipo básico, con un diseño pre experimental y método descriptivo. Respecto de la población, estuvo conformada por alumnos de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas en Lima, cuya muestra fue de 18 alumnos del VI ciclo de la carrera en mención. Para el estudio se aplicó una prueba de habilidades comunicativas. Los resultados permiten evidenciar que un 44% de alumnos cree que no identifica elementos estilísticos y otro 77.8% que no ha desarrollado habilidades de pensamiento para identificar las características textuales. Dichas deficiencias están relacionadas al nivel de pensamiento y se evidenciará en la comunicación entre emisor y receptor. Por tanto, se concluye que la ausencia de capacidades cognitivas permite entender errores de sentido que cometen los alumnos en los talleres de traducción. Además se requiere el tratamiento del lenguaje, desde un punto de vista cognitivo, transversal al plan de estudios de la carrera de Traducción e Interpretación en la Universidad Ricardo Palma.

Ricapa (2015) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar si existe relación entre la disposición y las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes del primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico Público “Carlos Cueto Fernandini” – Comas. Esta investigación pertenece a un enfoque mixto de tipo básico con los métodos transversal,

descriptivo –correlacional de diseño no experimental. La población estuvo constituida por 351 estudiantes del primer ciclo de todas las carreras que brinda el Instituto Carlos Cueto Fernandini: electrónica industrial, electrotecnia industrial, computación e informática, mecánica automotriz, mecánica de producción, metalurgia, laboratorio clínico, contabilidad y administración de empresas durante el período 2015 – 1 y la muestra fue 184 estudiantes provenientes de las carreras anteriormente mencionadas, a partir de un muestreo aleatoria simple. Para el estudio, se aplicaron técnicas no directivas y como instrumento un cuestionario. Los resultados evidencian que hay una actitud favorable a pensar críticamente, pero no se observa lo mismo con respecto al uso de habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico. Ante ello, se concluyó que no existe relación entre las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del primer ciclo del Instituto superior tecnológico Carlos Cueto Fernandini de Comas y que, si bien es cierto hay una actitud favorable a pensar críticamente, no se observa lo mismo con respecto al uso de habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico, que para efectos de la investigación son las siguientes: análisis información, inferir información, proponer alternativas de solución, argumentar opinión.

Antecedentes internacionales

Bezanilla, et al. (2018) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar qué entienden los docentes universitarios por el pensamiento crítico, y la importancia que le dan al mismo, aquellos docentes que son provenientes de universidades públicas y privadas de España y América Latina. Dicha investigación responde a un enfoque mixto de tipo básico. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes de universidades públicas y privadas de España y América Latina y su muestra es de 230 docentes universitarios, de diferentes áreas de conocimiento. Para el estudio se aplicó la entrevista y su instrumento fue

el cuestionario. Los resultados indican que no existe una claridad entre los docentes cuando se habla sobre pensamiento crítico, siendo así que los docentes españoles entienden el pensamiento crítico como “cuestionamiento” y una mayor parte de docentes de Latinoamérica lo entienden como “evaluación”. Seguido se concluye que el pensamiento crítico es considerado esencial entre los docentes universitarios, tanto españoles como latinoamericanos. Sin embargo, no se trabaja en igual medida en las asignaturas y los docentes manifiestan ciertas dificultades para trabajarlo en el aula.

Steffens, et. al (2018) realizaron una investigación cuyo objetivo es explicar la presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. Dicha investigación responde a un paradigma positivista con un enfoque cuantitativo de tipo básico y un método descriptivo. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes del IV, V y VI semestre que hacen vida estudiantil en Licenciaturas en Educación de Universidades de la Costa Caribe Colombiana, con un muestreo probabilístico estratificado. Para el estudio se aplicó la entrevista, cuyo instrumento fue el cuestionario. Los resultados sustentan que los estudiantes poseen distintas habilidades en el uso de las TIC y estas tienen un aporte significativo en la capacidad de argumentar, inferir, proponer y solucionar problemas. Así mismo, los docentes deben capacitarse para propiciar el fortalecimiento del pensamiento crítico y el uso adecuado de las TIC. Se concluye que la presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana presentó algunas deficiencias en los niveles del pensamiento. Seguido, se añade que dicha situación se puede revertir fortaleciendo el liderazgo transformacional y estableciendo estrategias para que los docentes valoren su importancia y puedan potenciarlo con herramientas didácticas como las TIC.

De igual manera, Núñez, et al. (2017) realizaron una investigación cuyo objetivo es determinar si el Aprendizaje Basado en Problemas beneficia en el desarrollo de las competencias genéricas del pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada de Iguala, Guerrero. Dicha investigación responde a un enfoque mixto de tipo transeccional. La población estuvo conformada por estudiantes primer cuatrimestre de la materia de Introducción a la Nutrición y a la Dietética de la licenciatura en Nutrición, en una universidad privada de Iguala, Guerrero, con una muestra de 27 personas. Los resultados demuestran que el ABP no favorece de manera significativa las dimensiones presentadas del pensamiento crítico. Aunque es posible observar la manera en que las habilidades, que son de vital importancia para el proceso de aprendizaje se desarrollan a la vez que la problemática presentada se va resolviendo. Se concluye que el ABP favorece las competencias relacionadas al juicio de una situación específica, con datos objetivos y subjetivos. Sin embargo, en relación con el objetivo generado, se evidencia que el ABP no incide de manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico. Aunado a ello, se indica que el docente debe buscar las herramientas necesarias para consolidar un aprendizaje que influya en su vida personal y académica significativa en el desarrollo del pensamiento crítico. Aunado a ello, se indica que el docente debe buscar las herramientas necesarias para construir un aprendizaje que influya en su vida personal y académica.

Alejo (2017) realizó una investigación, cuyo objetivo fue conocer y valorar la capacidad de Pensamiento Crítico que posee el estudiantado del grado de Maestro/a de Educación Primaria en una universidad de Málaga - España. Esta investigación responde a un enfoque cualitativo de tipo investigación - acción con un paradigma socio crítico. La población estuvo constituida por los estudiantes del tercer curso del Grado de Maestro y Maestra en Educación Primaria en los cursos 2014/15 y 2015/16 y la muestra fue de 240

estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga de primer y tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Para el estudio se aplicaron técnicas de entrevista y la encuesta. Los resultados indican que al realizar la comparación entre ambos grupos se obtienen resultados positivos en torno a los calificativos; aunado a ello, se evidenció que el grupo que recibió la metodología de la discusión socrática, con el apoyo de las Estrategias de Pensamiento Visual, evidenciaron mayores habilidades de respuesta ante el diseño de la actividad enfocada a fomentar el pensamiento crítico. Por tanto, se concluye en la posibilidad de fomentar el pensamiento crítico en los universitarios desde una perspectiva activa que prepara al alumnado para su sociedad. Además, para el desarrollo de la capacidad crítica, se necesita de la educación basada en la pedagogía crítica que fomenta la conciencia crítica en sus educandos; a partir de lo anterior se comprueba, que se es capaz de formar a un individuo con capacidad de razonar como lo empleaba Sócrates desde su retórica y a través de su dialéctica para constituir personas cuya capacidad no se vea limitada.

Mora y Parra (2015) realizaron una investigación cuyo objetivo se centra en ofrecer estrategias de aprendizaje que aporten al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes principiantes de la Corporación Universitaria UNICIENCIA del programa de Ingeniería Ambiental en Colombia. Esta investigación responde a un enfoque mixto, pues presenta un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo de tipo investigación-acción y utiliza métodos empíricos, teóricos y matemáticos con un diseño exploratorio y descriptivo. La población estuvo constituida por estudiantes principiantes de Ingeniería Ambiental de la Corporación Universitaria UNICIENCIA, jornada diurna y nocturna de Bogotá y la muestra fue de 22 estudiantes principiantes del Programa de Investigación Científico Empresarial, de la jornada nocturna. Para el estudio se aplicaron las técnicas de observación directa y entrevista; en

cuanto a los instrumentos, se utilizó una prueba pedagógica para determinar el nivel de logros de los objetivos del proceso de aprendizaje. Los resultados en un inicio evidencian un bajo nivel en las habilidades del pensamiento crítico: de interpretación, argumentativa y de inferencia; sin embargo, luego del trabajo realizado, se evidenció una mejora significativa. Por tanto, se concluye que los estudiantes universitarios no aplican en sus actividades, estrategias que fomenten el pensamiento crítico y no reconocen los procesos de pensamiento como parte de su trabajo intelectual. A ello, añade que no existen lineamientos claros en el currículo que permitan involucrar la dinámica del pensamiento, lo que hace que las Instituciones de Educación Superior no implementen en su currículo el desarrollo del pensamiento crítico.

Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística problema

Desarrollo histórico de la categoría apriorística problema

Pensar y cuestionarse ha sido objeto de interés desde hace muchos años, y ello ha generado distintas concepciones o definiciones que nos acercan a la importancia del uso de la razón y la lógica como aspecto fundamental del pensamiento crítico. Cuando hablamos del pensamiento crítico, se incide en la búsqueda de la verdad a partir del cuestionamiento y análisis. En ese sentido, encontramos las primeras aproximaciones hacia un pensador crítico, en la filosofía de Sócrates, quien, a partir de su mayéutica y el arte de hacer partir las ideas, busca hacernos cuestionar acerca de lo que creemos o pensamos. Quiroz (2012) indica que Sócrates añade a su labor pedagógica, la búsqueda de nuevos pensamientos que conducen a nuevos cuestionamientos y estos, a su vez, a encontrar nuevas formas de ver nuestra realidad y tomar conciencia sobre lo que nos rodea. Por ello, el filósofo busca “sacudir mentes” mediante la interrogación, como estrategia para formar seres pensantes, que usan la razón y están alejados de un pensamiento impuesto, controlable o un estado pasivo que termina

en lograr que otros piensan por uno; por el contrario, se busca generar ciudadanos capaces de razonar, logrando la depuración en un estado de catarsis socrática. Este primer acercamiento al uso de la razón es de gran importancia, pues nos conduce a un acto liberador del ser humano, en que se encuentran nuevas perspectivas que generan nuevos cuestionamientos dirigidos hacia la verdad humana. El método de la mayéutica busca crear un espíritu intelectualmente crítico, en que “parir las ideas” constituye un cimiento para la búsqueda de la racionalidad.

Cuando se hace referencia al método socrático y su relación con la racionalidad, se valora la indagación para el análisis y la búsqueda de la verdad. Según Zetino y Piñon (2016), en dicho método, se eliminan las pretensiones de certeza ante algo, lo que da paso a una constante interrogación acerca de lo que hemos dado casi siempre por cierto y se aborda desde lo general a lo particular. Este enfoque contiene una metodología crítica en que interviene un interlocutor que emite un argumento, seguido de un análisis, una refutación y la argumentación de aquello que se concluye, pero, además, cobra importancia para la evaluación de dicho método. La educación Socrática busca que el estudiante esté consciente de su ignorancia, en torno a su cultura y las demás culturas, promoviendo la curiosidad y duda que desencadena un estado activo, alejado de la irreflexión y dogmatismo que nos aleja de un debate bien fundamentado, con conclusiones lógicas y razonadas. (Zetino y Piñon, 2016).

Años más tarde, y hacia el inicio de la edad media, se logran importantes avances que sitúan una nueva perspectiva de la razón que incide sobre el pensamiento crítico debido a que promueve el cuestionamiento y búsqueda de la verdad. Dichos avances son vistos desde el precedente que había situado una fe impuesta por la iglesia. Ante ello, Santo Tomas de Aquino propone un pensamiento crítico sistemático, en que nuevamente se da paso a la razón

y se considera que el conocimiento empírico como tal es desfasado gracias al crecimiento teórico. (Martini, 2008). La relación entre fe y razón, que hasta antes habían sido un limitante del pensamiento, ahora no es una dualidad, sino que se entiende como saberes distintos e independientes con fines diferentes; sin embargo, pueden ser complementarias, deslizándose una de otra para alcanzar la verdad. Desde su visión, la mente tiene el poder de adquirir conocimiento, cuyo punto de partida son los sentidos y su método parte desde la observación y análisis de la realidad, aplicando procesos de razonamiento lógico del pensamiento.

Según Marciales (2003), en una referencia a Aquino, indica que el hombre no tiene ideas innatas y que la mente logra una abstracción que conduce a la formación de ideas que a su vez pueden ser cuestionadas y reflexionadas. Aquino genera una armonía entre la teología y la filosofía, tomando aspectos de Aristóteles, que los adapta para encontrar una relación entre el pensamiento con la teología; que repercute en el favorecimiento a la visión cristiana dirigida hacia la inmortalidad del ser humano, por lo que el pensamiento si bien es independiente, se relaciona a un ente superior divino. El conocimiento se convierte en un producto activo de un don divino en que el intelecto agente es inmortal. Seguido, añade que la mente tiene el poder de reflexión en que se pone en juego la veracidad (razón) de una realidad sensible (sentidos) que responde a una explicación y la causalidad divina.

Posteriormente, encontramos una interesante crítica que abre horizontes respecto al pensamiento y el uso de la razón. Bacon es uno de los autores más importantes de la modernidad, anticipando el pensamiento filosófico en que considera que la ciencia aristotélica está desfasada y se debe buscar una nueva forma de hacer ciencia. Por ello, a diferencia de los sofistas, considera que su lógica encuentra deficiencias que son producto de fuentes falsas, lejanas de la realidad, que conducen a un dogmatismo arrogante y nos alejan de un pensamiento razonado. Aunado a ello, existe un estado de pasividad en la que se han

tomado los conocimientos antiguos como verdades, sin lugar a réplica o análisis. Por ello, dentro de su propuesta, menciona errores típicos a los que llama ídolos y su superación logrará que la ciencia avance en la búsqueda de la verdad y la razón como aspecto fundamental del pensamiento crítico; nos interesa conocer los ídolos del teatro, donde su crítica está dirigida en aceptar los pensamientos o conocimientos simplemente por ser antiguos. Su método es inductivo, pues partiendo de lo particular se llega a un conocimiento general y tiene una concepción en que la ciencia encuentra una relación en la aplicación práctica. Si bien en su teoría no precisa sobre el pensamiento crítico, nos acerca a la razón y la búsqueda de la verdad, constituyendo un avance importante en que la aplicabilidad y praxis son esenciales para llegar a la razón, pues la ciencia debe tener una aplicación práctica en el día a día, dando poder de cambio al ciudadano. Bacon (2003), en una póstuma traducción, hace una crítica respecto a la opinión del hombre por tener una negligente ambigüedad en lo que da por sentado lo establecido por otros; sin embargo, propone la movilidad del pensamiento y la capacidad de razonar (pensamiento crítico) para llegar a la búsqueda de la verdad, partiendo desde los sentidos y la experiencia.

Descartes nos trae una nueva visión y nos acerca a la importancia de la razón para descubrir la verdad, dando paso a la objetividad que nos permita acercarnos al conocimiento real. Para el autor, lo único y existente es el pensamiento, por ello se aleja del empirismo y acerca a un racionalismo en que la duda cobra una vital importancia en el pensamiento y nos conduce a la razón. Fernandez, et al. (2006), en una referencia a Descartes, mencionan que desde su teoría, el mundo consta por mentes y cuerpos, que constituyen dos sustancias esenciales, pues mientras que el cuerpo es una parte irreflexiva y pasiva, la mente logra un estado activo en el que el pensamiento es infinito, y su independencia le da al alma un carácter de inmortalidad. En una clara separación al aristotelismo, dirige su labor hacia la búsqueda del conocimiento certero en que se da paso a la duda metódica o el método de la

duda, donde asegura que la única verdad es estar pensando, de dónde nace la frase “pienso, luego existo”. Su método cartesiano consiste en dudar sistemáticamente hasta llegar a la verdad. Descartes añade que los prejuicios, pasiones, influencias de la educación e impaciencia nos alejan del camino real y verdadero. Esta propuesta nos da una notoria relación con el pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática, pues sitúa la razón y da paso al cuestionamiento de todo lo que conocemos, en busca de evidencias certeras y lógicas.

Por su parte Locke se pregunta acerca de la mente humana y hasta dónde se puede llegar a conocer, identificando fuentes del conocimiento en que encontramos; la sensación y la reflexión como fuentes de experiencia. Marciales (2003) precisa que la sensación es lo que se ocasiona desde el impacto a nuestros sentidos y los objetos a los que somos expuestos, mientras que la reflexión se da sobre la observación de nuestros procesos mentales. Desde esta perspectiva, todo nuestro conocimiento se basa en la experiencia, apartando la visión de las creencias innatas pues el conocimiento del hombre se da ya sea por experiencia o de la reflexión de las ideas dadas por los sentidos. El pensamiento crítico, desde esta perspectiva, es visto desde la razón, y el ser humano solo puede llegar a pensar o generar ideas a partir de la experiencia; su teoría del conocimiento rechaza las ideas innatas, pues no existe conocimiento universal, sino uno va aprendiendo de acuerdo a su contexto y en medida de su relación objeto - sentidos.

Sin embargo, Habermas, en su propuesta de teoría crítica, propone que el conocimiento no solo abarca una reproducción de datos objetivos de la realidad, sino que además su constitución. Carretero (2006), en una referencia a Habermas, precisa que si bien se deja a un lado la razón sustancial que era propuesta por la religión, también se busca la razón procedimental que propicia fundamentos en la validez de la ciencia y principios de la

vida social, en términos del pensamiento crítico nos permite cimentar el pensamiento en sustentos reales, lógicos y coherentes. Lejos de una visión marxista, considera inviable la radicalidad de la racionalidad en la identificación de la razón. En su propuesta, también se da énfasis a la experiencia y praxis, fomentando el consenso y diálogo, de una manera activa en que el ciudadano comprometido con la vida democrática pueda expresar sus ideas, evaluarlas y participar con libertad de pensamiento y opinión, teniendo las mismas posibilidades y oportunidades. Lo mencionado se relaciona directamente al pensamiento crítico, pues tendrá como consecuencia la formación de personas que no solo piensan y reflexionan, sino que participan de una experiencia que permite cristalizar el pensamiento crítico.

Dewey amplía este panorama, pues logra cimentar bases pragmáticas sobre el pensamiento humano, definiéndolo como un pensamiento reflexivo que transita por un estado de duda y dificultad mental, lo cual genera como resultado otro estado de búsqueda, en el que se intenta disipar aquello por lo que se duda y a lo que llama un estado de perplejidad, que a su vez, nos orienta el proceso reflexivo (Marciales, 2003). Aunado a ello, propone que es un estado activo en que se deja a un lado la pasividad y receptividad, para dar paso al propio proceso reflexivo, donde se formulan preguntas, se busca, encuentra información y se contrasta; conduciendo a un proceso de análisis y depuración como parte de la evaluación, hasta llegar a conclusiones propias, según León (2014). Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico para Dewey implica la movilidad de un estado activo en que se da paso a la curiosidad e indagación, siendo la clave para la calidad de nuestros razonamientos. Dewey refiere que pensar de manera crítica implica una consideración activa y cuidadosa sobre algo que se cree y que se fortalece sobre fundamentos lógicos y conclusiones evaluadas.

Partiendo de dicho acercamiento a la esencia del pensamiento crítico, aparece uno de los filósofos estadounidenses más representativos y considerado exponente del pensamiento crítico, que es Robert Ennis y quien se refiere acerca de las cualidades y procesos que se dan

en un pensador crítico. De Juans (2013), en una referencia a Ennis, indica que en su propuesta se recopila un conjunto de cualidades que un pensador crítico y reflexivo debe poseer fomentadas mediante la discusión en aula, que a su vez responden a tres estrategias interconectadas de manera coherente y han servido en el ámbito de la educación. Dichas estrategias son las siguientes: reflexionar antes de hacer juicios precipitados, indagar sobre las razones de una fuente de información y generar hipótesis que permitan construir nuevos puntos de vista frente a una situación problemática. Desde la perspectiva de Ennis, la razón predomina sobre las otras dimensiones el pensamiento, y el pensamiento crítico debe ser enfocado a reconocer aquello que es verdadero y justo, valorando el aspecto moral. (Diaz y Montenegro, 2010)

Ennis considera que el pensamiento crítico constituye un proceso cognitivo complejo a partir del razonamiento y la reflexión, partiendo desde la premisa que el ser humano es racional, según Diaz y Montenegro (2010). Su teoría aborda aspectos importantes relacionados al conocimiento, la interpretación y la emisión de opiniones argumentadas que se enfocan en la acción y que conducen a un rol activo del pensador, donde para decidir “qué hacer” y “qué creer”, se debe evaluar un conjunto de enunciados que le permiten movilizar su propia producción intelectual.

Piette (1996), en una referencia a Ennis, menciona que el pensamiento crítico está directamente relacionado a la acción, es decir que aparece dentro en un contexto específico ante una situación problemática, lo que concluye en la toma de alguna decisión que previamente ha sido evaluada, siendo allí donde juega un rol importante el aspecto moral del ser humano. En esta teoría, observamos al pensamiento crítico desde una visión holística y el factor humano aparece en medida que solucionamos una problemática aplicando el análisis y la evaluación, en que el pensamiento propicia la razón y reflexión, y dónde se analizan los

fundamentos propios y ajenos. Por ello, su evaluación se basa en la capacidad para presentar un argumento, analizar, evaluar y tomar una postura frente a dicha construcción; aunado a ello, según Calle (2013), se identifican cuatro habilidades principales que son las siguientes: el pensamiento inductivo, juzgar la credibilidad de un argumento, el pensamiento deductivo y la propia identificación.

De este modo, el pensamiento crítico va tomando un sentido más amplio en que la acción es un factor importante y Facione complementará algunas habilidades y aspecto del pensamiento crítico. Facione, realiza una interesante reflexión e investigación en torno al pensamiento crítico, estableciendo algunas habilidades presentes durante el proceso, que nos permiten concluir en modelos de evaluación y comprenderlo como un proceso autorregulado y complejo. En una mirada profunda hacia el pensamiento crítico, logra comprender al pensamiento no solo desde la parte cognitiva sino también desde la manera de vivir.

Facione (2007) indica que el pensamiento crítico es vital en una investigación y es un juicio autorregulado que responde a un proceso analítico, evaluativo e inferencial a partir de la evidencia o el sustento con el que se cuenta, lo que lo sitúa como un arma poderosa para la educación y potencia un juicio a partir de bases criteriológicas y metodológicas enmarcadas en un determinado contexto. Según el autor, el pensamiento crítico es un proceso complejo que debe ser aplicable para la vida contribuyendo a una mejor sociedad con decisiones reflexionadas y con educación cívica. En su ensayo, propone un conjunto de disposiciones y habilidades del pensamiento crítico que están adheridas al buen pensador, en que la combinación de estas conlleva a decisiones autorreguladas que nos conducen hacia una sociedad racional y democrática.

Facione (2007) también propone seis habilidades del pensamiento crítico que se interconectan en el proceso del pensador crítico:

- La interpretación, que constituye la comprensión de una gama de fuentes, experiencias, situaciones o eventos
- Análisis, que es la desintegración de todas las partes para explorar e identificar las relaciones de inferencia, hasta analizar argumentos
- Evaluación, que es la valoración de la credibilidad de los enunciados, juicios o creencias, valorando su fortaleza lógica
- Inferencia, en que se identifican aspectos para sacar las conclusiones frente a la situación
- Explicación, que es la presentación de las propias conclusiones con coherencia y lógica
- Autorregulación, que es un proceso autoconsciente de los juicios propios y su evaluación

Facione (2007) también añade un conjunto de características del pensador crítico ideal y son, la curiosidad por conocer una variedad de temas, interés por mantenerse informados, la confianza en los procesos de investigación, valorar su capacidad para razonar, la flexibilidad para escuchar nuevas perspectivas como parte del alejamiento a un egocentrismo, considerándose un limitante dentro del proceso crítico y evaluativo. Aunado a ello, añade que un pensador crítico debe contar con una claridad al momento de expresar un argumento, logrando seleccionar información que permita una fundamentación clara. El pensador crítico es inquisitivo y de mente abierta en medida que su capacidad reflexiva le permite abrir horizontes hacia nuevas perspectivas, evaluarlas y rectificar un propio juicio en caso lo encuentre necesario dentro de su proceso evaluativo y de autorregulación. El autor nos brinda una concepción de pensamiento crítico, centrando su importancia en la formación de ciudadanos comprometidos, flexibles y críticos.

En el 2004, Boisvert nos aproxima al pensamiento crítico en su libro la formación del pensamiento crítico: teoría y práctica. El autor menciona que el pensamiento crítico es vital en nuestro contexto, en medio de cambios significativos y donde necesitamos ser responsables de nuestro propio pensamiento. Naessens (2015), en una referencia Boisvert, explica que el autor busca aproximarnos a una definición e identifica tres aspectos en base a otras concepciones y que son: el pensamiento crítico visto como una estrategia del pensamiento, visto como un aliado para la investigación y visto como un proceso; con respecto a este último, añade que deber ser un proceso activo, autónomo y libre en que el individuo toma decisiones desde una perspectiva reflexiva. El autor menciona que el pensador crítico actúa en situaciones problemáticas, tomando decisiones frente a las mismas e implica analizar los propios pensamientos desarrollando criterios y estándares adecuados para el análisis y la evaluación (Laiton, 2010). El pensamiento crítico requiere de un gran trabajo intelectual, de autonomía y de flexibilidad del individuo y es indispensable que la educación promueva su desarrollo, partiendo desde tres objetivos: conocer qué es el pensamiento crítico, enseñar a pensar y reflexionar sobre el pensamiento.

Boisvert, según Naessens (2015), propone algunas características y lineamiento del pensador crítico, valorando su capacidad de autocrítica y reflexión, además el pensador analiza situaciones, busca evidencias, sustenta argumentos, evalúa, presenta conclusiones, delibera, ordena y es coherente. Según el autor, existen algunas disposiciones y actitudes que permiten autoevaluarse y evaluar sus propios juicios. El autor añade cuatro capacidades el pensamiento crítico:

- Evaluación de la credibilidad de una fuente; etapa de indagación a partir de criterios, búsqueda de opiniones, creencias, fuentes entre otros

- Análisis de los argumentos: en que se analizan las razones por las que se sustenta una afirmación. Se buscan argumentos explícitos e implícitos
- Presentación de una argumentación de manera oral o escrita: se expresan opiniones coherentes y sustentadas, además se considera motivos y no descarta otras posibilidades
- Respetar las etapas del proceso de resolución de problemas: en que se toma una decisión frente a un problema, se formulan soluciones posibles, se evalúan soluciones propuestas, se aplican y corroboran su eficacia

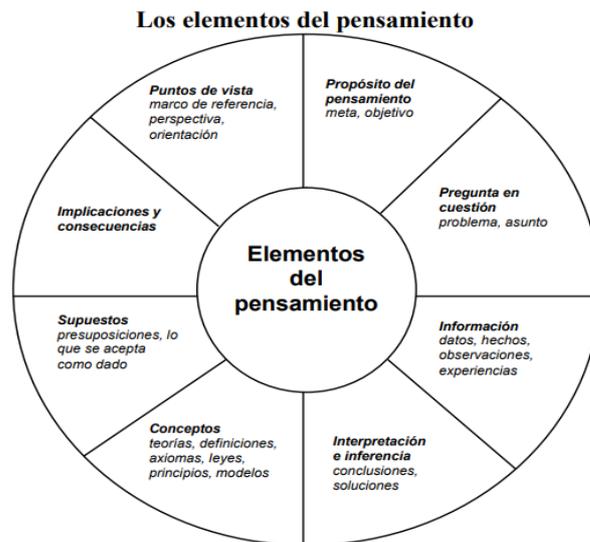
Asimismo, Paul y Elder realizan importantes aportes en el campo del pensamiento crítico, proponiendo una guía para el pensamiento crítico y estándares que nos permita potenciar sus habilidades. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico constituye un proceso que permite el análisis y la evaluación del propio pensamiento y su propósito radica en mejorarlo. Paul y Elder (2005) refieren que el pensamiento crítico requiere de conocer los elementos del pensamiento y estándares intelectuales básicos en el pensamiento, lo que conduce a la reestructuración del pensamiento propio, a partir de su análisis y es allí donde se encuentra el verdadero mejoramiento del pensamiento. Para el autor, el pensador crítico mejora la calidad de su pensamiento en medida en que lo somete a estándares intelectuales.

Paul y Elder (2003) mencionan un conjunto de elementos del pensamiento y son: propósitos y metas, preguntas en cuestión, información, interpretación e inferencia, conceptos, supuestos, implicaciones y finalmente puntos de vista. Asimismo se habla sobre el pensamiento egocéntrico, que juegan un rol importante para alejarnos del pensamiento crítico, pues conduce a centrarnos en nuestra propia manera de pensar, descartando otras posibilidades distintas a las propias.

Los autores en mención, además precisan sobre algunos elementos del proceso del pensamiento en la Mini guía del Pensamiento crítico; dichos elementos se presentan en la figura 1.

Figura 1

Elementos del pensamiento. Mini guía del pensamiento crítico de Paul y Elder (2003)



Paul y Elder (2003) también establecen un conjunto de preguntas que se aplican para efectos de la evaluación en el pensamiento crítico y las propone el siguiente modo:

“Lista de cotejo para evaluación

1. ¿Qué está evaluando? ¿Por qué? (sea preciso).
2. Formule preguntas meticolosas, incisivas (que reflejen su propósito).
3. Especifique la información que necesita recopilar (para contestar la pregunta).
4. Decida los criterios o estándares. (¿Son éstos prácticos y razonables? ¿Están alineados a su propósito?).

5. Sea claro en lo que está tratando de indagar.
6. ¿Habrá alguna consecuencia negativa involuntaria de su forma de evaluar?
7. Revise la evaluación. ¿Es coherente, lógica, realista y práctica?” (Pual y Elder, 2003, pp. 21).

Partiendo de algunas concepciones antes expuestas, el Ministerio de Educación (2006) toma algunos conceptos más representativos en la búsqueda por definir un modelo para el desarrollo del pensamiento crítico en aula, concluyendo en la publicación de una guía para desarrollar el pensamiento. En dicha guía, se valora la importancia del pensamiento crítico en la educación como estrategia para la formación de ciudadanos reflexivos, analíticos, comprometidos, flexibles y resolutivos, a partir del procesamiento de una información hasta su evaluación. Por ello, el pensamiento crítico se da en medida de una secuencia de etapas que comienzan desde la percepción de un estímulo, donde pasa hacia a un estado de indagación en que el pensador identifica si hay un problema para evaluar, opinar sobre el mismo y presenta posible alternativa de solución, que nuevamente puede ser puesta en juicio.

Según la guía del pensamiento crítico, el pensador se interesa por recibir y procesar una información donde se busca construir un propio conocimiento, lo cual llega a la comprensión de su contenido, pero sobre todo a la praxis, en que se aplica a la vida diaria. Seguido establece algunos rasgos que constituyen aspectos para su evaluación y son: el análisis y síntesis de la información, la inferencia, la interpretación de la información, le sigue valoración apreciativa (habilidad de evaluar), la exposición de razones (argumentación) y autorregulación; ello se cristaliza en la toma de decisiones. La evaluación del pensamiento crítico, añade, no solo corresponde a productos, sino a la manera en que se procesa una información, es decir construcción y elaboración que dan origen al producto. Durante este

proceso, el docente debe tener como centro de interés la manera en que el estudiante construye (representaciones, modelos mentales, esquemas) encontrando una relación con los objetivos curriculares. Aunado a ello, se hace una reflexión sobre la importancia del pensamiento crítico como capacidad fundamental del currículo, que permiten el desarrollo de una serie de capacidades específicas y a la movilización de las habilidades propias del pensador crítico. Por último, se establecen fases o niveles en el pensamiento crítico:

- Literal: se estimula el desarrollo de sentidos, los estudiantes pueden: percibir, observar, discriminar, nombrar, emparejar, secuencias, y ordenar.
- Inferencial: en que damos inicio al procesamiento de la información, los estudiantes pueden: inferir, comparar, categorizar, describir-explicar, indicar causa efecto, predecir, generalizar, entre otros.
- Crítico: es el nivel más alto debido a que el estudiante logra: debatir-argumentar y evaluar-juzgar-criticar.

Posteriormente Patiño (2014) algunos conceptos el pensamiento crítico y los relaciona a la educación, situándolo como base para el ser humano, en medida que un pensador crítico logra dar razón de los propios actos. La autora plantea que el pensamiento crítico es un constructo arduo pues implica que, detrás de nuestras decisiones no estén nuestros deseos, miedos, enojos o necesidades afectivas que tanto no alejan de la razón y propone que la racionalidad es el factor clave para la vida humana, y la capacidad para cuestionar dicha racionalidad, es lo que llamamos: pensamiento crítico.

Patiño aborda el pensamiento crítico desde la importancia y eje en la educación humanista, pues propicia el mejoramiento de las habilidades cognitivas para la criticidad, en que el estudiante es capaz de defender un puesto de vista luego de un análisis reflexivo ante

un contexto. Respecto de la evaluación propone algunos rasgos del pensamiento crítico y los agrupa del siguiente modo: examinar ideas, identificar argumentos, analizar argumentos, evaluar argumentos; y que articulados permitirán pensar de manera crítica, cuestionando aquello que dábamos por cierto y encontrando nuevas perspectivas que nos permitan abrir horizontes para lograr el entendimiento complejo de una situación; de allí nace la importancia de su fomento en las universidades.

Teorías fundamentales en torno a la categoría apriorística problema

Para abordar las teorías fundamentales sobre las que se sostiene la presente investigación, empezamos a precisar sobre la teoría crítica y la influencia en el ámbito educativo, y en el propio pensamiento crítico. La teoría crítica sienta sus bases en la escuela de Frankfurt, que busca realizar un análisis de su sociedad, partiendo de la premisa que existe un estado de inactividad frente a su realidad. Según Frankenberg (2011), la teoría crítica afirma que tanto los objetos observados como los sujetos que observan se constituyen de manera social y deben ser analizados en base a su contexto histórico-social.

Partiendo desde esta perspectiva, se relaciona al pensamiento crítico, pues busca despertar la curiosidad por el conocimiento y para evaluar su realidad. Esta teoría introduce un marco analítico, y reflexivo, cuyo objetivo es el de la transformación a partir de la identificación de necesidades, intereses y problemáticas de algunos sectores excluidos de la sociedad, dotando al ciudadano una visión reflexiva, en que se fomenta el análisis y cuyo objetivo es la emancipación. Respecto de ello, Del Basto (2005) afirma que la investigación, la creatividad, la crítica y autonomía son los fundamentos en esta teoría, donde se promueve la participación activa de los ciudadanos.

La pedagogía crítica puntualmente, propone cambiar la dirección de nuestra realidad, enfocada en una sociedad más empática, justa, honesta pero sobre todo equitativa. Según Santaella (2014), el pensamiento crítico es un elemento predominante para lograr la emancipación y el cambio social que propone la teoría crítica. En ese sentido, la educación es vista como una herramienta poderosa para la transformación ciudadana, contribuyendo a la creación de una sociedad más equitativa en que se valora la diversidad, fortaleciendo lazos de responsabilidad, solidaridad y compromiso social; de allí nace la orientación de una educación democrática y de participación (Del Basto, 2005). Según Morales (2014), la pedagogía crítica se ve enfocada en la práctica bajo un trabajo educativo basado en la comunicación, la democracia y el diálogo, lo que permite formar seres humanos con conciencia de las condiciones de opresión que existen y de allí iniciar un proceso transformador, donde la desigualdad de condiciones se erradique.

Ante lo mencionado, la teoría crítica educativa contemporánea toma como tarea central el análisis en su contexto, que permita identificar algunos aspectos que le afectan y que sitúan a una sociedad en un estado de inactividad; por ello, se busca generar un conocimiento que despierte la criticidad en los ciudadanos y que permita evaluar su realidad y su contexto. La teoría crítica también repercute sobre la educación contemporánea, pues busca que el estudiante pueda cuestionar aquello que se imparte como conocimiento, lo cual genera nuevos conocimientos a partir de la experiencia sensible y valorando la relación directa entre práctica y teoría.

Según Morales (2014), la teoría crítica en la educación contemporánea centra al pensamiento crítico como agente de transformación en nuestra sociedad, que permite a los estudiantes cuestionar su realidad e investigar. Aunado a ello, propone la valoración de una relación entre la teoría y la práctica, donde desde el punto de vista teórico se fomente el uso

de marcos analíticos, explicativos en procesos de investigación didáctica y socioeducativa que se centra en una investigación para la educación a favor del “quehacer” educativo. Y desde el punto de vista práctico se valore el propio trabajo en aula, donde los docentes puedan promover el uso de los componentes del pensamiento crítico.

La presente teoría, como propuesta del pensamiento, presenta cinco puntos nucleares: En primera instancia, se busca que la educación sea asumida por docentes reflexivos y activos en el proceso pedagógico de enseñanza, es decir, es necesario que el docente sea un agente transformador frente a los problemas que identifica en su comunidad educativa, donde se valora la investigación acción y se da paso a la mejora de procesos educativos. En el segundo punto, se busca identificar la desigualdad social para comprender el funcionamiento de la escuela e incidir en la mejora de su comunidad. En el tercer núcleo, se critica la manera en que se toman decisiones en la educación, pues son consideradas arbitrarias y lejanas a los beneficios de los estudiantes, por lo que se propone la democratización en los procesos. En el cuarto punto, se propone el consenso como estrategia para el análisis, la reflexión y diálogo. Por último, se propone la emancipación, en que, a partir de la reflexión y diálogo se logra tomar conciencia de las propias condiciones en busca de mejorarlas y emanciparse (Morales, 2014).

Por otro lado, encontramos al constructivismo, como una corriente que influye sobre la investigación psicológica y la educación y desde la perspectiva del ser humano en un estado activo donde construye su propio conocimiento. Como grandes exponentes encontramos a Vygotsky con su aprendizaje colaborativo, a Piaget con sus estadios para el desarrollo cognitivo, a Ausubel con su aprendizaje colaborativo y a Brunner con el aprendizaje por descubrimiento. Todos los exponentes parten desde la presencia de un conocimiento previo que permite al estudiante construir sobre lo que se va a aprender. Sobre

esta teoría, Trujillo (2017) indica que el constructivismo intenta dar razón sobre la naturaleza del conocimiento, en que aquel conocimiento con el que se cuenta da paso a generar uno nuevo, pues no es posible hallar algo nuevo de la nada; aunado a ello, indica que el constructivismo en un aprendizaje esencialmente activo. El pensamiento crítico está presente en lo mencionado anteriormente, pues se busca la participación activa y construcción propia de los conocimientos, a partir de la reflexión, análisis y construcción. Desde esta postura, se toma el aspecto activo del sujeto en que se va modificando constantemente un conocimiento en medida de las nuevas experiencias y se aborda como tarea central la concepción del estudiante, donde se convierte en el protagonista de su aprendizaje, pues se busca que internalice, analice, reacomode, transforme y lo interprete, generando nuevas estructuras cognitivas que le permitan enfrentarse a nuevas situaciones. Según el autor, toda actividad constructivista fomenta el trabajo colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento, el pensamiento crítico, el cuestionamiento continuo, el diálogo, el debate y la participación.

Perspectivas de estudio en torno a la categoría apriorística problema

Partiendo de lo anterior, entendemos que el pensamiento crítico en los últimos años ha cobrado vital importancia en el ámbito educativo, pues se busca formar estudiantes críticos y reflexivos que enfrenten un mundo globalizado con nuevos retos y oportunidades. Así, en esta perspectiva, encontramos al actual enfoque por competencias, en oposición al antiguo enfoque de educación repetitiva, autoritaria y hasta arcaica en que los estudiantes imitan conductas o repetían cánones establecidos sin cuestionar; por el contrario, en este enfoque se propone una educación activa en que la participación y análisis del mundo que nos rodea es vital.

Según Martínez (2013), el enfoque por competencias en la actualidad está relacionado con capacidades superiores como el pensamiento crítico, pensamiento creativo, la toma de

decisiones y resolución de problemas, en una educación contemporánea en que se busca la formación de ciudadanos reflexivos y críticos. En la educación superior, desarrollar el pensamiento crítico constituye tarea central para los docentes universitarios, pues promueven la investigación y la formación de ciudadanos con capacidades de orden superior, además de comprometidos con su sociedad.

Martínez (2013) añade dos aspectos nucleares en la educación superior y su relación con el enfoque por competencias: En primer aspecto nuclear, lo relaciona a la sociedad de la información y del conocimiento, haciendo una reflexión sobre el alineamiento en la formación de ciudadanos con competencias en un mundo globalizado, gestores de su conocimiento y capaces de actuar en el ámbito internacional, poniendo en práctica sus recursos intelectuales, su espíritu crítico y su capacidad para resolver problemas, con ideas innovadoras. A ello añade, que de allí nacen los acuerdos internacionales y búsqueda de hegemonizar los currículos ampliando un mercado de trabajo para estudiantes y docentes, como ejemplo tenemos el proyecto Tuning europeo y de América latina. El segundo aspecto nuclear, se refiere a que el actual enfoque por competencias centra su interés en el desarrollo de capacidades de orden superior y es allí donde el pensamiento crítico toma un rol esencial, lo cual permite transformar la información en conocimiento y en que el pensamiento se torna innovador, reflexivo, crítico, enfocado en la toma de decisiones.

Otra perspectiva de estudio, cuya esencia está centrada en la formación del ser humano, es la educación humanista y como tal fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. Patiño (2014) hace referencia a la racionalidad humana y su repercusión en la toma de decisiones, donde el ser humano es dueño de sus propios actos porque es el encargado de seleccionar alguna alternativa ante una situación, pero es allí donde debe potenciar la lucidez racional, dando peso a los motivos para tomar una ruta o decisión. Desde un enfoque

humanista, se propone la formación del ser humano responsable de los propios actos, ayudándolo a auto examinarse y examinar alternativas que le conllevan a tomar una decisión y ello promueve la humanización. En la educación humanista, se valora la capacidad de cuestionar la racionalidad, que constituye un ejercicio denominado pensamiento crítico o dinamismo de la criticidad; aunado a ello, desde esta perspectiva del pensamiento crítico se toma un papel activo en la racionalidad, en que el ejercicio lógico y racional permite que los ciudadanos defiendan aquello que consideran ético.

Patiño (2011) hace algunas precisiones respecto a los docentes en la educación humanista, donde precisa la importancia de docentes que realicen una selección de sus estrategias con dinámicas vivenciales, con actividades divergentes y creativas, que además fomentan preguntas que promuevan una visión crítica de su realidad. Seguido, incide en que fomentar la reflexión crítica es tarea central en la educación humanista y que todo este proceso conduce a una reflexión interna, a un replanteamiento de asuntos y a abrir horizontes frente a nuestra realidad; además, se fomenta con técnicas como el debate en clase y participación conjunta.

Como siguiente perspectiva, encontramos el paradigma crítico social, con un marcado carácter auto reflexivo en que los integrantes o participantes, en un determinado contexto analizan su realidad y promueven una transformación que beneficia a la misma. La educación experimenta grandes cambios en que es necesario aplicar nociones críticas y contar con ciudadanos comprometidos con su sociedad.

Trujillo (2017) afirma que, desde esta perspectiva, se busca una educación que fomente el pensamiento crítico, el cuestionamiento analítico, el control emotivo, el manejo de información en medio de un mundo globalizado con cambios positivos y negativos para nuestra sociedad. En una referencia a los educadores, precisa que realizan una labor titánica

porque requieren desarrollar estudiantes autónomos, pensantes y productivos que critiquen su realidad, la evalúen y la transforman; por ello, el pensamiento crítico es una herramienta poderosa para el paradigma crítico social. El aporte desde esta perspectiva está enfocado a contar con un estudiante con características como: formular problemas, llegar a conclusiones, ser mente abierta, observar su realidad, se basa en fundamentos claros, es auto disciplinar, es auto regulado y se autocorrije.

Definición conceptual de la categoría apriorística problema

El pensamiento crítico constituye una herramienta importante en un mundo globalizado en que se exigen nuevas competencias que responden a nuestra realidad y los desafíos propios de nuestro contexto; permitiendo buscar más allá de lo evidente para encontrar alternativas pensadas desde una manera autónoma y responsable buscando dar solución a una problemática. En el campo de la educación, desarrollar el pensamiento crítico constituye una ardua labor que si bien es promovida desde la base de nuestro currículo, debería ser trabajada de manera cautelosa por el docente.

Facione (2007) indica que el pensamiento crítico constituye un juicio autorregulado y con una dirección clara, que además responderá a la solución de algo a partir de la toma de decisiones, y que para llegar a ello, existe un previo proceso de análisis, de evaluación, de interpretación y de inferencia a las que posteriormente define como cualidades que permiten llegar al logro de pensador crítico, valorándose como fundamental en un proceso de investigación. Desde esta perspectiva, el pensador crítico ideal es flexible, reconsidera opiniones, las escucha, las evalúa, reflexiona sobre ellas y es capaz de emitir una opción que lo conlleva finalmente a tomar una decisión. Este proceso implica movilizar un conjunto de habilidades que transitan desde la mera recepción hasta la reflexión de la misma. Según Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico es el proceso en que se evalúa el propio pensamiento

con la finalidad de superarlo, en otras palabras es un modo en que se piensa sobre cualquier tema con el fin de mejorar la calidad del pensamiento y se apodera de las estructuras propias del pensamiento sometiéndose a estándares intelectuales. De allí, nace la importancia de razonar sobre el propio pensamiento, aprendiendo a descentrarse de nuestro propio pensamiento dando paso a nuevas posibilidades que serán evaluadas de manera coherente y clara.

Pensar de manera crítica implica un proceso complejo en que se movilizan un conjunto de habilidades que están orientadas hacia un propósito o situación. Por su lado, Ennis menciona sobre la importancia del pensamiento crítico, definiéndolo como un pensamiento razonable y reflexivo. En primera instancia, cuando se refiere a lo razonable, nos indica acerca de un pensamiento que no es casual, sino que responde a un proceso en que prima la razón, buscando la verdad de los argumentos. En segunda instancia, cuando se refiere al aspecto reflexivo, lo relación a la autorregulación y autoevaluación, que conlleva a los seres humanos a poder evaluar los propios argumentos y los que son ajenos, desde una perspectiva lógica y coherente en sus fundamentos. Aunado a ello, añade un aspecto importante en torno a nuestra investigación, que se relaciona con la “acción” y que sitúa el quehacer del pensador crítico frente a una situación presentada. (Díaz &Montenegro, 2010)

Para continuar definiendo al pensamiento crítico, encontramos a Boisvert quien menciona que el proceso activo en que se toman distintas decisiones frente a un problema y desde una forma crítica de pensar o evaluar una realidad, es denominado pensamiento crítico; asimismo menciona que en este proceso se busca propiciar la reflexión, la evaluación, la autocrítica a partir de una actitud flexible que conlleva a autoanalizarse siendo capaz de recopilar nuevas perspectivas, evaluarlas y modificar la manera de pensar. (Naessens, 2015).

Ello conlleva a situar al pensamiento crítico como una herramienta que aporta a la formación de estudiantes críticos. Según Paul y Elder (2005), el pensamiento aparece en medida que se reestructura el pensamiento después de haberlo analizado y evaluado, a partir del que un pensador crítico logra una integridad intelectual. Por su lado, el Ministerio de educación del Perú (2006) realiza una guía para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, y lo define como un proceso que se interesa por un procesamiento de la información recibida y que la transforma en un propio conocimiento, a partir de una comprensión profunda y significativa; ello será aplicado en una situación de nuestra vida.

Aunado a ello, indica que dicha capacidad fundamental es clave para el sustento del currículo y serán logradas gracias a la adquisición de capacidades específicas que responden a un conjunto de habilidades. Tomando lo mencionado por los autores en mención, entendemos al pensamiento crítico como un proceso activo y reflexivo que promueve el análisis y la evaluación de un tema o situación problemática, buscando una indagación donde prima la razón, argumentación, que nos aleja de un pensamiento egocéntrico y conduce a la solución autorregulada desde una perspectiva lógica, crítica, coherente y ética.

Subcategorías de la categoría apriorística problema

La subcategoría denominada análisis constituye un momento importante dentro del proceso para un pensador crítico. El análisis, para efectos de nuestra investigación, constituye el momento para examinar, indagar, identificar, relacionar y profundizar lo relacionado a algún asunto o tema a abordar. Según Facione (2007), el análisis se da cuando el estudiante logra identificar las relaciones de inferencia que se pueden evidenciar en algunos enunciados, sean reales o supuestos. Dichos enunciados responden a conceptos, experiencias o formas de representar algo y se dirigen a expresar un juicio, experiencias, opiniones, creencias o razones. Según el autor esta es una etapa en que se examinan las ideas y analizar argumentos

que nos permiten ir más allá de lo evidente, logrando establecer relaciones e identificar aspectos como: idea principal, ideas centrales, conclusiones, propósito entre otros.

Por su parte, Ennis menciona al análisis dentro de las dimensiones básicas del pensamiento crítico y añade que analizar constituye separar y descomponer las partes de un todo para entenderlo a profundidad y en que dicha descomposición se convierte en componentes que se pueden relacionar de manera específica y constitutiva. (Ministerio de Educación, 2006).

Patiño (2014), cuando refiere al análisis, indica que es el momento en que se identifica y diferencia una serie de aspectos como:

- Conclusiones principales
- Premisas y razones
- La estructura general
- Los elementos que forman parte del mismo.

Por ello, cuando se habla del análisis, se busca que sean los estudiantes quienes indaguen acerca de algo expuesto, para poder entender de manera profunda sus causas, efectos, relaciones y partiendo de ello conocer e identificar aspectos importantes que nos conlleven a elaborar una opinión. Cuando se aborda el análisis no solo se deben identificar las partes de un todo, luego de la descomposición sino de entender de qué se trata cada parte y cuál es la función que cumple. El análisis nos conduce a aclarar algunos supuestos, identificar algunas debilidades en los fundamentos o creencias; asimismo dará pase al cuestionamiento ulterior con bases sólidas que permitan encontrar las relaciones entre las partes. Partiendo de los autores mencionados, precisamos los siguientes indicadores:

1. El estudiante indaga información sobre la credibilidad de un enunciado o argumento presentado, aunque difieran de la propia.
2. El estudiante identifica el significado, premisas y razones de un argumento o postura.

3. El estudiante genera preguntas sobre un enunciado o argumento presentado.
4. El estudiante sintetiza y organiza la información de un argumento o enunciado.
5. El estudiante explica uno o más argumentos presentados frente a un tema.

Nuestra segunda subcategoría del pensamiento crítico, denominada “evaluación”, está referida a la valoración que le da el estudiante de una fuente o enunciado aun siendo ajena a la propia, dicha valoración se enmarca dentro de un criterio lógico y coherente. Según Facione (2007), la evaluación es la valoración de la credibilidad de un enunciado, supuesto, juicio, experiencia y otros, dicha valoración se acompaña de una fortaleza lógica partiendo desde las relaciones de inferencia. Dentro de esta subcategoría encontramos la necesidad de juzgar la credibilidad de una fuente de información e identificar deficiencias o virtudes en caso existir en una propuesta. Patiño (2014) indica que para evaluar es necesario que el pensador crítico se encuentre en un estado de neutralidad y se acerque a una visión objetiva. Seguido, la autora propone acciones cómo: determinar la aceptabilidad o la confianza que genera una fuente de la que se busca la información, investigar si un argumento se encuentra bajo un fundamento lógico o de ideas, creencias y supuestos, por último, identificar la medida en que medida una fuente aporta a la solución de un problema.

El Ministerio de Educación (2006) define la evaluación como una apreciación valorativa y la estrategia que permite ejercitar el cuestionamiento y la crítica en un tema expuesto. La evaluación es una habilidad nos permite encontrar razones que nos conducirán a apoyar, aceptar, secundar o caso contrario, descartar, rechazar, desertar o no aplicar algún enunciado, argumento o idea. Por ello, evaluar implica el momento en que se consideran todas las fuentes para encontrar sus relaciones y a su vez, contextualizarlas con su realidad. Dicha evaluación permitirá que el estudiante se descentre intelectualmente y de

paso a juzgar nuevas perspectivas. Partiendo de los autores, precisamos los siguientes indicadores:

1. El estudiante induce información respecto a una fuente, enunciado o argumento.
2. El estudiante deduce información respecto a una fuente, enunciado o argumento.
3. El estudiante juzga la credibilidad de una fuente, enunciado o argumento, si considera que tiene aspectos en cuestión.
4. El estudiante realiza una valoración apreciativa frente a una fuente, enunciado o argumento, con argumentos coherentes.

La subcategoría denominada argumentación constituye un aspecto fundamental para el pensador crítico, pues es el momento en que sustenta con enunciados coherentes su postura o su decisión. El Ministerio de Educación (2006) hace referencia a la argumentación como la capacidad que tiene el estudiante para elaborar un discurso y defender un punto de vista, una posición, creencias e inferencias sobre una gama de enunciados previamente abordados. Desde esta perspectiva, argumentar implica defender, sustentar y justificar la propia conclusión frente a una situación presentada. Por su lado Facione (2007) indica que es la capacidad de presentar resultados que parten desde un razonamiento que es reflexivo, crítico y coherente. Por ello, argumentar constituye el momento en que se presentan las conclusiones con una visión amplia, donde implica que el estudiante tenga la habilidad para razonar antes la situación problemática o enunciado que se presenta, asimismo en este momento se da paso a buscar convencer o inducir al otro para lograr su razonamiento.

Desde una perspectiva cercana al debate y habilidades comunicativas, Iacona (2014) indica que la argumentación se da en medida que se sustenta algo para demostrar su razonamiento y esta aparece en medida que exista más de una idea o un desacuerdo, en ese sentido cuando se argumenta se quiere justificar aquello que se afirma. Asimismo se busca

exponer razones con la finalidad de ser escuchados y convencer que aquellos fundamentos presentados son buenos y razonables. Aunado a ello, la complejidad de un argumento dependerá de las relaciones subordinadas que se generan entre la proposición principal y las demás proposiciones. En ese sentido, argumentar requiere de sostener una postura o enunciado bajo las bases de la coherencia, razón y ética, buscando recaudar evidencias que conlleven argumentos complejos. A partir de los autores expuestos, se presentan los siguientes indicadores:

1. El estudiante expone las conclusiones del razonamiento propio de manera clara y coherente.
2. El estudiante justifica el razonamiento aplicado contrastando con otros razonamientos y lo contextualiza.
3. El estudiante refuta otras opiniones y defiende su postura frente a una fuente, enunciado o argumento

Cuando se hace referencia a la subcategoría denominada toma de decisiones autorreguladas, se incide en la facultad del ser humano de elegir entre varias alternativas donde se priorice el aspecto ético y se evalúe una realidad, partiendo del “¿Qué hacer?” y el “¿Por qué hacerlo?”. (Ministerio de educación, 2006). Por ello, la toma de decisiones autorreguladas es la elección de una alternativa pensada y reflexionada de manera consciente donde se aplica como principios el aspecto lógico y ético, partiendo de una autocrítica que podría conducirnos inclusive a reestructurar nuestro pensamiento. Según Facione (2007), en la autorregulación se realiza un monitoreo constante y reflexionado a las actividades cognitivas y de los resultados que se han conseguido, cuyo objetivo radica en cuestionar, confirmar o ratificar el razonamiento que se ha obtenido con la finalidad de autorregularse o

mejorarlo de considerarlo necesario. Así se evidencia la distancia entre un pensamiento egocéntrico y el pensamiento crítico, pues el pensador crítico debe reestructurar su pensamiento tantas veces como lo considere necesario. Asimismo, al tomar decisiones reflexivas, sopesamos todas las alternativas planteadas, dándole un espacio para su reflexión y reconsiderando aquellas que son oportuna, durante este proceso podemos autoevaluarnos y reconsiderar una posición con la finalidad de optar por la mejor decisión. A partir de los autores mencionados, identificamos las siguientes categorías:

1. El estudiante selecciona una alternativa previamente evaluada.
2. El estudiante reconsidera su posición o juicio, si cree necesario en busca de encontrar la mejor solución frente a un problema.
3. El estudiante aplica una solución, frente a alguna situación problemática, con ejemplos claros y concretos.

Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística propuesta

Definiciones teóricas de la categoría apriorística propuesta

Para abordar el tema del pensamiento crítico y el dinamismo propio de su esencia, es necesario hablar de una metodología didáctica que es denominada taller educativo, desde la que se proponen metodologías activas enfocadas en el estudiante. Gutiérrez (2009) precisa que esta metodología llamada taller se centra en la participación activa del estudiante, situándose como el responsable y constructor de su aprendizaje. En la pedagogía, su intención es parecida, pues se busca que el estudiante pueda aprender, partiendo desde actividades lúdicas e innovadoras que buscan un trabajo conjunto entre los participantes y donde se promueve el trabajo colaborativo, la reflexión, la autonomía, la democracia entre otros aspectos en que se promueve un pensamiento crítico y reflexivo.

Según el autor, cuando docentes y discentes se conectan en un mismo objetivo, aunque con distintas perspectivas, se logran resultados positivos y el docente es el responsable de promover actividades que mejoren su ámbito intelectual. Un taller se fundamenta en una perspectiva humana, en que el aprendiz debe ser responsable con las decisiones que toma, los juicios que emite y lo que opta por hacer frente a una problemática.

Careaga et al. (2006) indica que el taller constituye un espacio de trabajo conjunto en que se piensa y se hace, donde se da prioridad al aprendizaje y en que el estudiante aprende porque está haciendo algo; por ello la praxis es vital durante este proceso. Desde el lado humano y desde el ámbito pedagógico, el trabajo no es fragmentado, sino que mantiene un enfoque sistémico. Gutiérrez (2009) menciona que, en la universidad, constituye una alternativa muy provechosa porque relaciona el contenido curricular con la comprensión de los procesos para aprender dichos contenidos, lo que conducen a una autonomía en los estudiantes, en los procesos para la adquisición de los conocimientos y es capaz de propiciar el desarrollo de competencias y capacidades. Asimismo, el taller educativo constituye una alternativa que se opone a una enseñanza tradicional por su carácter integrador entre teoría y práctica, en que se facilita la adquisición de los conocimientos partiendo desde el desarrollo de las competencias del estudiante.

Según Maya (2007), en el taller, tanto docente como estudiantes asumen un reto donde juega un rol importante el aprender a ser, aprender a aprender y el aprender a hacer, pues funcionan de manera integrada y promueven el desarrollo personal, crítico y creativo, partiendo desde la realidad y donde se busca una transformación innovadora. En el taller, los estudiantes descubren problemas a través de una reflexión de las problemáticas que se presentan. Por otro lado, la relación entre docente y discente es de apoyo mutuo de empatía y aprendizaje.

Según Aponte (2005), el taller constituye un instrumento adecuado para estimular la investigación en la educación, desde su perspectiva, el taller educativo facilita la reciprocidad entre estudiante y docente y presenta un enfoque sistémico y sistemático frente a la problemática de una realidad compleja. El taller hace referencia a un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Ello se relaciona con la pedagogía, en medida que cumple una función parecida pues hace referencia a una forma de enseñar y aprender mediante la construcción de algo y que se aplica de manera colaborativa entre los participantes, siendo este último detalle un aspecto trascendental en este tipo de propuesta. (Ander-Egg, 2005). Según Aponte (2005), el docente se debe amparar sobre cualquier modelo que propicie la formación de ciudadanos autónomos, creativos, activos, críticos y constructores de su propio conocimiento.

Por último, Ander-Egg, (2005) añade que el taller se puede adaptar a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, viéndolo como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través del proceso investigativo.

Tipologías y clasificaciones de la categoría apriorística propuesta

El taller educativo se caracteriza por la escucha activa a todos los miembros que asumen un rol y una tarea específica en dirección a un objetivo, por lo que la opinión de todos es igualmente valorada y la decisión es tomada de manera colectiva, lo que responde a ciertas características y tipologías propias de un taller educativo.

Careaga et al. (2006) indican que, en un taller educativo, se posibilita al estudiante un conjunto de habilidades como: saber escuchar al otro de manera activa, aprender a planificar de manera colaborativa, escuchar la opiniones adversas, tolerar, analizar una información, sintetizar, identificar aquellas ideas relevantes de las que no la son; dichas características

forman parte de la promoción en el desarrollo cognitivo, operacional y relacional del estudiante, además ayudan a desarrollar las competencias profesionales. El taller educativo es integral pues los procesos intelectuales se ponen en práctica en medida que se busca la reflexión y esto brinda experiencias a los participantes. Dichos participantes tienen como problemática intereses que afectan a todo el equipo, volviéndolo de interés y significativo. El autor en mención identifica las siguientes características predominantes:

- Busca dar solución a problemas planteados.
- Propicia la participación activa en el estudiante
- Propicia el análisis y la reflexión.
- Utiliza las características de los participantes para propiciar un espacio de reflexión.
- Fomenta el debate y discurso.
- Se orienta a la resolución de tareas, el grupo debe evaluar objetivos y acciones de mejora.

Careaga et al. (2006) precisan que la evaluación es continua y busca un enfoque formativo en que se da valor a la retroalimentación y dónde evaluar el proceso es importante, aunque no se descarta una evaluación sumativa, ni la evaluación del producto. Además, añaden que la evaluación puede ser escrita, oral, informal o formal y seguido propone dos maneras de clasificar: en primera instancia cuando a la mitad del proceso se necesita evaluar por parte del moderador o los integrantes y si se identifica que se está alejando de la meta propuestas y en segunda instancia que se relaciona a la evaluación sumativa. En el taller educativo, se caracteriza por contar con un facilitador atento a las necesidades de los estudiantes, proactivo, guía, que entiende la “posición ignorancia” el alumno para llevarlos a construir un nuevo conocimiento. Según los autores, el estudiante elabora el aprendizaje propio, a partir de la experiencia y la interacción con los demás.

Añadido a ello, Betancourt et al. (2011) indican que el taller educativo, como metodología pedagógica tiene un planteamiento en que propone roles para docente y estudiantes en que todos aportan, desde su campo de acción. Dentro de las características del docente, mencionan que, es encargado de ayudar al estudiante para que pueda aprender a aprender, a partir de distintas actividades articuladas y planificadas con antelación en que se promueve el aprender haciendo y en constante interacción con los otros, realizando una especie de trabajo colaborativo. También coincide con los demás autores en la relación entre teoría y práctica, sin embargo, para llegar a la realización de dicha combinación; es necesario que el estudiante pueda analizar, evaluar y reflexionar sobre problemas que se presentan. Para un taller educativo, es imprescindible seleccionar estrategias y dentro de ellas identificamos: recolección de datos, clasificación, el análisis de información, entre otras.

Maya (2007) menciona tipos de talleres que tienen distintas funcionalidades desde una visión educativa, los cuales se precisarán a continuación:

- Talleres para niños; enfocado a potenciar la creatividad y da énfasis en la psicología infantil.
- Talleres para niños más grandes o adolescentes; enfocado a la participación activa y contextual en que se busca el trabajo en equipo, la discusión y el desarrollo cognitivo.
- Talleres para adultos; enfoca a padres, comunidad educativa y adultos
- Talleres para educadores; buscan fortalecer la capacitación docente.

Desde otro enfoque, Egg (2005), en una traducción actual, identifica la existencia de tres tipos de talleres:

- Taller total, desarrollado en niveles universitarios, programas completos o en nivel superior y se caracteriza por la participación activa de tanto estudiantes como docentes

- Taller Horizontal, desarrollado en nivel primario y secundario y se dirige a estudiantes que se encuentran en un mismo nivel o año de estudios.
- Taller vertical, en el que se abarca todos los cursos y no es importante el año.

Seguido ,Egg (2005) describe algunas funciones del taller, entre los que menciona tres grandes campos:

- En la docencia: que prioriza un trabajo conjunto.
- En la investigación: donde se busca la verdad y la razón en base a los objetivos.
- Servicio sobre el terreno o campo de trabajo: cuyo énfasis está en la elaboración del plan de trabajo que permita la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos para el desempeño profesional.

Definición conceptual de la categoría apriorística propuesta

El taller educativo constituye una herramienta importante que permite a un conjunto de personas trabajar de manera colaborativa hacia un objetivo claro y en que se da paso al análisis de una situación o realidad y cuyo fin es el reflexionar sobre el mismo para buscar alternativas de mejora. Según Careaga et al. (2006), un taller constituye un lugar en que se elabora y se trabaja arduamente de manera conjunta, desde esta perspectiva se propone una modalidad para enseñar y aprender desde el “quehacer”, se da prioridad al aspecto vivencial, rechazando todo acto tradicional y de trasmisión. Durante este proceso, el estudiante aprende desde lo que hace y los conocimientos se irán adquiriendo desde la práctica en medida que los participantes aportan ideas, discuten, debaten y construyen. En el ámbito pedagógico, fomenta actividades participativas en que el docente se preocupa por la forma de enseñar y de cómo aprende el estudiante, dichas actividades son elaboradas de manera conjunta hacia una meta. (Gutierrez 2003).

Hacer referencia a un taller implica pensar en que es un lugar donde los estudiantes trabajan, elaboran, analizan, investigan y transforman algo para hacerlo útil y su relación con la pedagogía la encontramos desde el criterio de su función, pues se preocupa por una forma de enseñar y aprender mediante la construcción de algo y que se aplica de manera colaborativa entre los participantes, en que el trabajo colaborativo constituye un aspecto esencial para el aprendizaje. Sin embargo, el taller posee la característica de la flexibilidad, en medida que pueda adaptarse a necesidades específicas del contexto educativo para el que se dirige, lo que lo hace una estrategia metodológica en que todos aprenden construyendo conceptos, probando y quitando para encontrar el objetivo deseado. Durante este proceso, se promueve la investigación de los estudiantes y el docente promueve y guía, realizando un trabajo dinámico y reajustando si lo cree conveniente. (Ander-Egg, 2005). El taller educativo también incluye un espacio para el debate y la reflexión, vital para la vida universitaria, pues permite conectar el aprendizaje con contenidos curriculares, pero sobre todo porque promueve la autonomía en el aprendizaje, brindando herramientas a los estudiantes para adquirir el conocimiento, procesarlo y proponer algo a partir de él. El taller educativo desarrolla competencias y capacidades propiciando el aprender a aprender y aprender a ser, en que lo que se aprendiza se aplica.

Desde el ámbito artístico se propone el teatro como eje central. En efecto, se propicia la propuesta de teatro de aula abordada por Trozo (2014), en que se sitúa al teatro como un vehículo de aprendizaje que promueve el espíritu crítico y creativo. Del mismo modo propone la importancia del juego expresivo como eje central de toda actividad artística. Aunado a ello, propone ejes importantes para propiciar un espacio crítico y de reflexión, en el que incluye organizar la tarea, construir un clima propicio, provocar y ofrecer diversidad de oportunidades, y promover procesos metacognitivos. Partiendo de lo anteriormente mencionado, el teatro constituye una estrategia lúdica que puede ser incorporado como eje

central de un taller educativo, puesto que permite desarrollar competencias a partir de actividades que rompen la monotonía y priorizan el placer por aquello que se aprende, desde la expresión libre, y dando paso al espíritu crítico y creativo.

Subcategorías de la categoría apriorística propuesta

El drama creativo es una estrategia dramática dinámica, reflexiva, creativa y artística, que promueve una libertad de pensamiento, donde los estudiantes pueden crear de manera conjunta y a partir de expresiones individualizadas. Pues parte desde el mundo interior de los estudiantes, en que sus vivencias, experiencias y conocimientos previos lo llevan a responder ante un estímulo, donde finalmente podrán integrarse con otros.

Según Bullón (1989), el drama creativo constituye un arte en que se crean ideas, se organizan los pensamientos, se proponen personajes y se contrastan ideas que seguidamente serán vivenciadas por sus cuerpos, partiendo desde el espíritu creador y la sensibilidad del estudiante. En el drama creativo, se puede llegar a construir o expresar, a partir de un cuento, de una poesía, cuadro, fotografía, frase, imagen, sonido, entre otros elementos que realizan una función de motivación, que da paso a la expresión y esta a su vez a los personajes o situaciones propuestas. La labor que el docente realiza es importante, pues guía y no debe bloquear o limitar la expresión del estudiante sino brindar seguridad, confianza y promover el análisis respetuoso y ameno, mediante la retroalimentación formativa.

Por su parte, García et al. (2017), precisa en la relación entre el drama creativo y el desarrollo cognitivo, pues mejora las capacidades comunicativas, interpersonales, de memoria y la realización de los procesos de conceptualización. Según Üstündağ (1997), el drama creativo es un modelo educativo teatral que promueve un aprendizaje significativo, pues el estudiante logra vivenciar momentos a partir de las situaciones y personajes imaginados, por ello es una actividad básica para el aprendizaje. El drama creativo permite al

estudiante razonar y pensar acerca de su razonamiento y otros razonamientos o propuestas, pues se exponer ante distintas opiniones o expresiones frente a un tema. La esencia del drama creativo está enmarcada dentro de juegos de libre expresión, en que el estudiante encuentra un placer en lo que hace, inicialmente de manera espontánea. El drama creativo busca la solución creativa a través del teatro, constituyendo una actividad social que brinda soluciones ante conflictos propiciados. No necesariamente esta actividad debe estar enfocada a una presentación, pero si busca despertar el interés y la expresión en los estudiantes, desde una perspectiva libre y crítica. Partiendo de los autores mencionados, precisamos los siguientes indicadores:

1. El estudiante propone situaciones propuestas creativas ante un estímulo o inductor.
2. El estudiante resuelve situaciones de manera espontánea, frente a una situación propuesta.
3. El estudiante investiga sobre la problemática que se aborda proponiendo situaciones dramáticas espontáneas.

La subcategoría, denominada “dramatización”, constituye una herramienta importante dentro de nuestro taller educativo pues es el momento en que se organiza la información dotando una estructura para la representación. Según Pavis (1984), teatralizar constituye interpretar un texto o acontecimiento, donde se desarrolla la dinámica de la acción. Por su lado, Motos (1992) indica que dramatizar es tanto como teatralizar, pues constituye el proceso en el que se brinda una estructura dramática, partiendo desde algún inductor o estímulo. De esta manera, se decide y organiza para crear y seleccionar de forma consensuada los diálogos, párrafos, situaciones, personajes, acciones, entre otras características propias de una representación.

Dicha dramatización puede nacer desde algún poema, refrán, fragmento narrativo, entre otros; sin embargo, en la dramatización, se dota de una estructura clara y definida, aunque no necesariamente se vaya a dirigir frente a un público. Según Tapia (2016), la dramatización constituye un espacio de reflexión e interpretación de manera conjunta en que se debate sobre las opiniones para llegar a la reformulación de la situación que se desea plantear, por ello, las actividades dramáticas previas ayudan a comprender el texto que se interpreta.

Cervera (1993) indica que en la dramatización se reproduce la acción y desde esta perspectiva, es la acción convencionalmente repetida pero siempre está en busca de mejorar y encontrar nuevas experiencias que enriquezcan el trabajo. La dramatización hace referencia a un proceso mental mediante el que se da paso a la elaboración del drama. Esta etapa constituye un espacio de debate y opiniones diversas, donde se analiza en base a los objetivos deseados por el equipo aquello pertinente y se elabora la historia con un hilo dramático. Desde los autores mencionados, precisamos los siguientes indicadores:

1. El estudiante participa de debates dramatizados en que se aborda la problemática, exponiendo sus puntos de vista.
2. El estudiante construye una historia dramática que promueve el análisis y reflexión a partir
3. El estudiante debate distintas propuestas para la construcción de escenas, personajes, situaciones y texto.

El rol del estudiante en un taller educativo es fundamental, pues hace referencia a la actitud activa, crítica y reflexiva en trabajo colaborativo que se ejecuta, en miras a un objetivo. Según Careaga et al. (2006), el estudiante debe actuar elaborando a partir de sus experiencias previas y es a partir de la interacción con los demás, que logrará encontrar

nuevas perspectivas. En ese sentido, tanto docente y estudiante hacen parte de un grupo de aprendizaje en que el participante debe ser consciente de la existencia de un problema para actuar de manera activa, debe evaluar la situación, expresar sus puntos de vista y tener una comunicación empática y eficaz.

Egg (2005) indica que el estudiante debe ser autogestionario y no puede ser un receptor pasivo de conocimientos, es decir no solo debe recibir información sino generar a partir de ello. En una pedagogía autogestionaria, no hay alumnos receptores, sus roles y funciones se redefinen de acuerdo a ciertos lineamientos fundamentales, que el autor resume en lo siguiente: entrenamiento para el desarrollo de la personalidad (aprende a ser) con ejercicio responsable de la libertad para pensar, se preocupa por adquirir capacidad (aprender a aprender), hace propuestas inventivas y originales expresadas en : capacidad de dar respuesta o idea nueva combinando elementos existentes y resolver problemas en situaciones concretas. Por último, el autor agrega la importancia de participación activa y responsable, acompañada de una actitud de libertad y respeto.

1. El estudiante realiza propuestas inventivas y originales, resolviendo problemas con ejemplos concretos.
2. El estudiante participa de manera activa durante el proceso creativo del taller, con autonomía.
3. El estudiante muestra apertura a escuchar otras opiniones y respetarlas, aunque difieran de la propia.

Capítulo II

Diagnóstico o trabajo de campo

Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico

La presente investigación contó con instrumentos que permitieron diagnosticar de manera pertinente la realidad hacia la que se dirige. En ese sentido, se han aplicado dos instrumentos cuantitativos que han permitido recoger información para la categoría problema denominada pensamiento crítico y la categoría propuesta denominada taller educativo.

El primer instrumento responde al “Cuestionario sobre el Pensamiento Crítico”, está dirigido a 15 estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Superior de Arte de Lima (Ver anexo 3)., dicho instrumento está constituido por 17 ítems relacionados a las subcategorías de la categoría problema y cuyas respuestas responden a la escala siguiente: “nunca” “casi nunca”, “algunas veces”, “casi siempre”, y “siempre”. Para el procesamiento de la información obtenida en dicho instrumento, se utilizó el programa SPSS 25 que ha permitido la realización de tablas de frecuencia y se ha determinado un baremo previamente diseñado, con los siguientes niveles: nivel bajo cuyo rango es de 0 a 6; nivel medio, cuyo rango es de 7 a 13 y nivel alto cuyo rango es de 14 a 20. En el segundo instrumento cuantitativo denominado “Cuestionario sobre taller educativo de teatro”, se han considerado 9 ítems que se relacionan a la categoría propuesta, cuyas respuestas responden a la escala siguiente: “nunca” “casi nunca”, “algunas veces”, “casi siempre”, y “siempre”. La muestra consideró 15 estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. Para el procesamiento de la información obtenida en dicho instrumento, se utilizó el programa SPSS 25 que ha permitido la realización de tablas de frecuencia y se ha determinado un baremo previamente diseñado, con los siguientes niveles: nivel bajo cuyo rango es de 0 a 3; nivel medio, cuyo rango es de 4 a 7 y nivel alto cuyo rango es de 8 a 12.

Asimismo se contó con dos instrumentos cualitativos que recogieron información pertinente para efectos de nuestra investigación. El primer instrumento es la Guía de entrevista semiestructurada dirigida a 3 docentes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. (Ver anexo 3). Dicho instrumento cuenta con 12 ítems que responden a nuestra categoría problema y a nuestra categoría propuesta, para el procesamiento de la información obtenida se ha utilizado Atlas. Ti. Respecto a la presentación de resultados de las entrevistas se ha optado por diferenciar a los docentes involucrados utilizando las expresiones “el docente A” y “el docente B”. El segundo instrumento es la Guía de observación semiestructurada participante, aplicada a 15 estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima, está constituido por 3 segmentos que responden a la categoría problema: Respecto a la subcategoría “evaluación”, respecto a la subcategoría “argumentación” y respecto a la “toma de decisiones autorreguladas”. Para el procesamiento de la información obtenida a partir de la aplicación de dicho instrumento, se utilizó un procedimiento manual alternativo en el que se construyeron matrices de organización de la información.

Procedimientos de recolección de datos

Después de realizar el diseño de los instrumentos, se procede a la evaluación a través del método de juicios de expertos, quienes procedieron a revisar la coherencia entre las categorías, subcategorías apriorísticas, así como los indicadores planteados y luego aprobaron su aplicación, lo que ubicamos en el anexo 4. Partiendo de ello, se han considerado sugerencias que han sido tomadas para la versión final de los instrumentos.

En la tabla 1, se incluye la información pertinente, respecto a los requisitos que reunieron los expertos seleccionados.

Tabla 1

Requisitos que reunieron los expertos seleccionados.

Nombre y apellido	Grado académico	Especialidad	Ocupación profesional
Marisol Sarmiento Alvarado	Doctora	Educación	Docente
Willy Saavedra Villacrez	Doctor	Ciencias de la educación	Docente
Carlos Castagnola Sánchez	Doctor	Administración de la educación	Docente

Para la aplicación de los instrumentos mencionados, se solicitó con anticipación el consentimiento del jefe de carrera de educación, quien derivó la solicitud a la dirección de la institución y se procedió a aprobar la solicitud; seguido estableció contacto con los estudiantes. Por recomendación de la institución, se brindaron los últimos 30 minutos de la sesión de Currículo en la Pedagogía Teatral, con previo conocimiento informado, para la aplicación de los cuestionarios y la guía de observación participante. Asimismo se coordinó con docentes del ciclo respectivo, sobre la ejecución de la entrevista semiestructurada en sus horarios asincrónicos y se les solicitó permiso para la recolección de los datos, previamente se informó los docente sobre los objetivos de la investigación, culminando así el proceso de recolección de los datos.

Análisis e interpretación de los resultados obtenidos por instrumentos

Resultados del cuestionario sobre el pensamiento crítico

Respecto de la subcategoría denominada “análisis” que responde a cinco ítems del cuestionario, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Superior de Arte de Lima, se evidencia que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro de la escala de likert propuesta para los ítems respectivos, lo que conduce a determinar que ningún estudiante considera que tiene un nivel bajo de la subcategoría en mención.

Por otro lado, el 53,3% de estudiantes se ubica en un nivel alto y el 46,7 de los estudiantes considera que tiene un nivel medio de la subcategoría “análisis”, misma que responde a la indagación de la información para buscar su credibilidad, a la generación de preguntas cuestionadoras ante la información que recibe, a la identificación de premisas de una información, y a la síntesis y organización de la información que reciben los estudiantes. Si bien, la opción “casi nunca”, es poco seleccionada por los estudiantes dentro de los ítems, dicha opción aparece con mayor frecuencia en el ítem relacionado a la síntesis de la información que se recibe sobre un argumento ajeno, donde tres estudiantes consideraron que “casi nunca” sintetizan la información y la opción con mayor incidencia en dicho ítem es “algunas veces” con una frecuencia de seis estudiantes, en el presente ítem a diferencias de los demás, se caracteriza una menor selección de las opciones “siempre” y “casi siempre” a diferencia de los demás ítems que muestran una alta frecuencia de las opciones en mención.

Por otro lado, cabe considerar que el ítem relacionado a la credibilidad de la información, evidencia mayor incidencia en la opción “siempre”: Ante una opinión distinta a la propia, ¿preguntó sobre las razones que conducen a la afirmación de un enunciado o argumento?, lo que indica que los estudiantes, en su mayoría, consideran que sí preguntan acerca de un argumento ajeno, pues la mayor incidencia entre las opciones es “siempre” con

una cantidad de siete estudiantes, mientras que, únicamente un estudiante indicó la opción “casi nunca”.

Respecto de la subcategoría denominada “Evaluación”, que constituye la valoración de la credibilidad de un enunciado ajeno, podemos afirmar que responde a cuatro ítems del cuestionario, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo, se evidencia que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro la escala presentada para los ítems propuestos, seguido cabe precisar que ningún estudiante considera que tiene un nivel bajo, respecto a la subcategoría mencionada; el 80 % considera que tiene un nivel alto y el 20 % de los estudiantes considera que tiene un nivel medio para la subcategoría en mención; misma que busca recoger información relacionada con la deducción de una información a partir de una fuente, a cuestionar y juzgar la credibilidad de una información formulando hipótesis, y a la realización de un valoración apreciativa frente a un enunciado ajeno. En cuanto a las opciones “siempre” y “casi siempre” aparecen con una frecuencia de seis y siete, respectivamente en el ítem: ¿Confronto una idea si no me parece pertinente, expresando mi opinión de manera clara y asertiva?, por lo que los estudiantes consideran que sí logran confrontar ideas y expresar su opinión, en este ítem solo un estudiante se consideró en “algunas veces”, mostrando una incidencia mayor el nivel alto.

Respecto del ítem: ¿Genero supuestos coherentes a partir de un enunciado o argumento, con ejemplos concretos y demostrables; alejándome de mis creencias?, los estudiantes consideran, en su mayoría que, “algunas veces” lo hacen, con una frecuencia de siete estudiantes; seguido de la opción “casi siempre”, que también predomina con una frecuencia de seis estudiantes.

Respecto de la subcategoría denominada “Argumentación”, que es la capacidad para defender un punto de vista propio, podemos afirmar que responde a cuatro ítems del cuestionario, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo, se evidencia que ningún estudiante considera que tiene un nivel bajo, respecto a la subcategoría; el 73,3 % considera que tiene un nivel alto y el 26,7 % de estudiantes considera que tiene un nivel medio de la subcategoría en mención, misma que busca recoger información relacionada a la exposición del razonamiento propio ante un enunciado expuesto, a la justificación del razonamiento propio aplicando la contrastación de ideas y a la refutación de otras opiniones para defender el punto de vista propio. Cabe precisar que en la presente subcategoría sí aparece la opción “nunca”, a diferencia de las subcategorías anteriores donde no fue seleccionada dicha opción, aquí se identifica que dos estudiantes manifiestan que “nunca” han sintetizado la información solicitada en un organizador visual o esquema. En dicho ítem predomina la opción “casi siempre” con una frecuencia de cinco estudiantes; ello no ocurre en los demás ítems. Además, se evidencia que siete estudiantes consideran que “casi siempre” fundamentan su razonamiento en función a otras posturas, lo que significa la mayor incidencia en las opciones, seguida por la opción “siempre” con una frecuencia de tres estudiantes, lo que indica que desde la consideración de los estudiantes sí están fundamentando sus preguntas.

Respecto de la subcategoría denominada “Toma de decisiones autorreguladoras”, es la facultad del ser humano de elegir entre varias alternativas, aquella que considera más pertinente con una previa reflexión, responde a cuatro ítems del cuestionario, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo, se evidencia que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro la escala presentada en ningún ítem.

Asimismo, se evidencia que ningún estudiante considera que tiene un nivel bajo, que el 13,3 considera que tiene un nivel medio y el 96,7 considera que tiene un nivel alto de la subcategoría en mención, la misma que busca recopilar información respecto a la selección de alternativas viales y previamente evaluadas, a la reconsideración de la propia postura en caso se considere coherente y a la aplicación de la solución frente a una situación problemática identificada. Los estudiantes, en su mayoría, manifiestan que sí optan por elegir una alternativa creativa analizando la repercusión en su contexto con una previa evaluación, pues en dicho ítem predominan las alternativas “siempre” con una frecuencia de siete y “casi siempre” con una frecuencia de siete estudiantes también, lo mismo ocurre con los demás ítems que evidenciaron una alta selección de las opciones siempre, cuando se les pregunta si logran reconsiderar una posición y si la aplica a su realidad.

Resultados del cuestionario sobre el taller educativo

Respecto de la subcategoría denominada “drama creativo”, que está relacionada con las dramatizaciones que parten desde un inductor e impulsan al desarrollo de una historia, responde a tres ítems del cuestionario, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Superior de Arte de Lima, se evidencia que ningún estudiante consideró que tiene un nivel bajo, el 20 % considera que tiene un nivel medio y el 80% que tiene un nivel alto de la subcategoría en mención, misma que alude a la dramatización de situaciones creativas a partir de inductores que de partida o motive el desarrollo de una historia, en este ítem predomina la alternativa “casi siempre” según la consideración de los estudiantes cuando se les pregunta si son creativos en sus propuestas y parten desde un inductor.

La subcategoría en mención también alude a la resolución de situaciones problemáticas de manera espontánea a partir de lo que está dramatizando, donde diez estudiantes han considerado la alternativa “casi siempre”, lo que constituye la mayor

frecuencia, seguida de la alternativa “siempre” con una frecuencia de dos estudiantes. Por último, la subcategoría en mención, desea comprender si los estudiantes investigan sobre la problemática que se aborda en una historia dramática, donde predomina la opción “casi siempre” con una frecuencia de seis estudiantes seguida de la opción “siempre” con una frecuencia de cuatro estudiantes. Cabe mencionar que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro de los ítems presentados.

Respecto de la subcategoría denominada “dramatización”, esta se refiere al proceso en que se brinda una estructura dramática planificada en que se da paso al consenso de sus elementos, la misma responde a tres ítems del cuestionario, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo, se evidencia que ningún estudiante considera que tiene un nivel bajo, el 40 % considera que tiene un nivel medio y el 60 % considera que tiene un nivel alto de la subcategoría en mención. En la presente subcategoría, se pretende saber si el estudiante ha participado en debates dramatizados que promuevan la reflexión en torno a un tema, donde se evidencia que los estudiantes consideran la opción “casi nunca” con una frecuencia de cinco estudiantes, seguido de la opción “algunas veces” con una frecuencia de siete estudiantes. La subcategoría en mención también recoge información en torno a, si se genera un debate entre el equipo para la construcción de escenas, donde se evidencia que los estudiantes, en su mayoría, consideran que si lo hacen y optaron por la opción “siempre”.

Respecto de la subcategoría denominada “rol del estudiante”, esta es la manera en que los estudiantes actúan y participan durante el proceso. Dicha subcategoría corresponde a tres ítems del cuestionario, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo, se evidencia que ningún estudiante considera que tiene un nivel bajo, el 26,7 % considera que tiene un nivel medio y el 73,3 % considera que tiene un nivel alto de la subcategoría en mención. Los

estudiantes consideran que proponen ejemplos concretos para sustentar una idea en la dramatización de una historia, pues las únicas opciones marcadas son “casi siempre” y “siempre”, con una frecuencia de doce y dos estudiantes respectivamente.

Respecto a la participación activa durante el proceso creativo, los estudiantes han considerado con mayor frecuencia las opciones “casi siempre” y algunas veces; la misma situación ocurre en cuanto a la apertura para escuchar a otros, aunque sus opiniones difieran de la propia, según la consideración de los estudiantes.

Resultados de la guía de la guía de observación semiestructurada participante

Para la recolección de la información, se propició un debate que promueva algunas manifestaciones por parte de los estudiantes, a manera que puedan expresar sus puntos de vista y opiniones, cuyos temas estuvieron relacionado a la eutanasia en el Perú y la legalización del aborto. Partiendo de ello, se establecieron algunas normas que deberán estar presentes durante el desarrollo del debate, como: levantar la mano para intervenir, respetar los turnos y utilizar el chat ante algunas intervenciones. Partiendo de la observación realizada y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Superior de Arte de Lima, se recolectó información de utilidad para la presente investigación.

Respecto de la subcategoría “evaluación”, se evidenció que los estudiantes optan por emitir una opinión relacionada a las propias posturas, cuando deben referirse a otras posturas. Además, cuando los estudiantes deseaban referirse a otras opiniones o argumentos y darle una valoración, acudieron a términos como “no estoy de acuerdo” o “no me parece” para referirse hacia una postura ajena, sin explicar motivos que lo conducen a dicha valoración. Del mismo modo, se evidencia que los estudiantes no están optando por buscar información en torno a las opiniones ajenas para inducir información que podrían llevarlos a la valoración

de un argumento ajeno, coherente y con mayor detenimiento. Cuando los estudiantes escuchan alguna información con la que no están de acuerdo, en su mayoría, muestran gestos de disconformidad como mover la cabeza para negar una información, mover las manos para indicar gestos de incoherencias, tocarse la cara, entre otros.

Asimismo, cuando los estudiantes tienen la opción de opinar, no precisan en las ideas fuerza o ideas centrales del tema propuesto para el debate, pues en ningún momento se refieren a la síntesis de la situación brindada, o buscan una mayor precisión del tema puesto en debate. Durante los primeros minutos de la observación, los estudiantes, a pesar de algunos gestos que muestran su disconformidad, respetaron el tiempo para la opinión del otro, sin cortar al compañero, dicha situación solo ocurre al inicio del debate.

Otro aspecto relevante es que los estudiantes no brindaron una opinión concreta sobre la postura del otro ni emitieron un juicio de valor ante lo expuesto. Por ejemplo, un estudiante refiere “considero que, por lo que dice el compañero, se está contradiciendo en todo momento pues no hay coherencia con lo dicho anteriormente”; sin embargo, no indica el detalle de la contradicción, ni las consecuencias que están generando para el desarrollo de dicho intercambio de ideas. Únicamente, una estudiante se refiere al comentario expuesto por el compañero justificándose como poco aplicable, pues considera que deben respetarse las leyes constituidas que buscan el bienestar común, lo que da paso a que en las siguientes intervenciones los demás compañeros intenten buscar algunas fuentes, sin evidencias claras..

Respecto de la subcategoría denominada “argumentación”, recogió evidencias acerca de la manera en que los estudiantes están justificando su propio razonamiento desde lo evaluado y si logran fundamentar su opinión con fuentes fiables y ejemplos concretos que promuevan la contextualización. En torno a ello, se evidencia que, para justificar los propios razonamientos, once estudiantes mencionaron algunas fuentes como: Constitución política del Perú, blog de médicos especialistas, vídeos de YouTube, entre otros. Sin embargo, los

estudiantes únicamente leen lo que indica en la fuente, pero no se toman un tiempo para su interpretación y explicar de qué manera aporta a su razonamiento. Los estudiantes en pocas ocasiones acuden a la opinión del otro para expresar su punto de vista, prefieren referirse a las posturas propias, y cuando lo hacen únicamente mencionan “no me parece” y “no estoy de acuerdo”.

Hacia la continuidad de la observación, se evidencia que en algunos momentos que los estudiantes prenden el micro sin la autorización debida, lo que en dos ocasiones genera la incomodidad de los demás. En algún momento del debate una estudiante explica acerca de la postura del otro compañero, manifestando su opinión y sus conclusiones: “El tema es delicado y las consecuencias de hacerlo puede traer a colación que nuevas personas acudan a estos medios, cosa que es positiva para la calidad de vida, pues nadie merece morir así”, lo que evidencia algunas consecuencias de una decisión; sin embargo esta situación es poco no es común y no se produce en otros momentos del debate. Cuando los estudiantes refutaron las opiniones ajenas, olvidaron la importancia de solicitar la palabra o dejar terminar al compañero que estaba opinando, tampoco se evidenciaron ejemplos que sustenten la validez de lo que indica.

Respecto de la subcategoría “Toma de decisiones autorreguladas”, esta busca recoger evidencia en torno a la decisión que toman los estudiantes y la pertinencia que considera para su selección, aplicando nociones éticas para seleccionar la mejor opción frente a una problemática abordada, además se considera la reconsideración de las propia postura, de considerarse necesario. Referido a ello, se evidencia que los estudiantes se han mantenido con la postura inicial y no han logrado consensuar alternativas posibles ante la problemática brindada, los estudiantes al fundamentar sus respuestas las relacionan con vivencias personales, para justificar el motivo por el que están optando por una determinada opción. No se evidencia la reconsideración de ninguna postura.

Resultados de la guía de la entrevista semiestructurada a docentes

El presente instrumento recogió información relevante de la categoría problema denominada pensamiento crítico y la categoría propuesta, denominada Taller educativo. Respecto a la categoría pensamiento crítico, en su subcategoría denominada “análisis”, los docentes manifiestan que los estudiantes suelen acudir a fuente poco confiables para indagar sobre información que le permita contrastar algún enunciado recibido, seguido el docente A que, “los estudiantes, suelen presentar síntesis de información, pero sus planteamiento son algo endebles, porque no están identificando las ideas centrales sobre las que trabaja el autor, ese proceso de análisis que deberían alcanzar, se debe a la escasa lectura”, por su parte el docente B indica que, “los estudiantes suelen explicar con palabras cuando comprenden algo, y eso muchas veces lo lleva a considerar posturas personales, les cuesta redactar”.

La subcategoría en mención, denominada análisis, responde a cuatro ítem de la entrevista y busca recoger información en torno a la indagación sobre un enunciado presentado y la organización de sus ideas principales en torno a un tema, donde los docentes manifiestan que los estudiantes principalmente utilizan la palabra para explicar lo que entienden acerca de un tema o enunciado, interpretando desde sus perspectivas y pocas veces acuden a fuentes que permitan generar una contrastación de la información, el docente B manifiesta que deberían promover que los estudiantes busquen y aprendan a comparar la información que se les brinda en fuentes fiables y novedosas, dejando de tomar por sentado lo que les damos, dicha opinión coincide en los docentes entrevistados.

Respecto de la subcategoría “evaluación”, misma que responde a tres ítems de la entrevista semiestructurada se recogió información en torno a la percepción de los docentes sobre la manera en que los estudiantes evalúan un tema o información que se les brinda para brindarle una valoración ante la misma. A partir de ello, el docente A manifiesta que los estudiantes suelen ser muy incisivos con aquel contenido que no le es pertinente, es decir

aquello que consideran que se aleja de su manera de pensar, bloqueando la probabilidad a la escucha activa y comprensión de otras perspectivas.

Por su lado, el docente B manifiesta que “los estudiantes suelen acudir a aquello que se les brinda, suelen explicar con sus palabras la manera en que han entendido un tema, por lo general son participativos y creativos. Aunque suelen quedar con la fuente brindadas”, mientras que, el docente C señala que existe una repetición mecánica de los contenidos por parte de sus estudiantes. Cuando se les consulta a los docentes, sobre la manera en que los estudiantes juzgan la credibilidad del argumento o información que se les brinda, el docente A manifiesta “insisto en que suelen ser algo emocionales, muchos llegan con propias maneras de trabajar o sus creencias y es difícil hacerlos salir de esa manera de pensar”, en tanto el docente C relató que existen pocas oportunidades en que los estudiantes juzgan sobre una información que le sea brindada, pero cuando lo hace, pero coincide que cuando algo no se alinea a su creencia, suelen ser efusivos, lo que deja evidencia de cierto dominio de la emoción al momento de juzgar una información.

Respecto de la subcategoría denominada “argumentación”, la misma que responde a tres ítems de la entrevista semiestructurada a docentes, podemos indicar que busca recoger información en torno a las conclusiones que expone el estudiante sobre su propio razonamiento frente a otras posturas. En esta, el docente A manifiesta que a los estudiantes les cuesta oír opiniones que difieran de las propias e indicó que cuando se les pregunta acerca de ello, los estudiantes afirman sobre la importancia de escuchar al otro pero en la práctica no es evidente. Por su lado, el docente B indica que los estudiantes repiten aquello que han entendido con sus palabras, dejando de lado la importancia de explicar sobre los pro y contra de una teoría. Seguido, añadió que, “son participativos en medida que no están de acuerdo en algo, pero esos argumentos son muy endebles”. En cuanto a la manera en que defiende la propia postura, se evidenció una coincidencia en las opiniones de los docentes: por un lado, el

docente A indica que ellos son muy creativos y reflexionan en muchos momentos, pero cuando predomina la emoción al querer opinar algo, o por querer defender algo en lo que se ha centrado su forma de pensar, suele ser muy cerrados hacia sus formas o creencias; por su parte, el docente C menciona que los estudiantes son muy participativos cuando el tema les interesa. Sin embargo, mencionan sobre la importancia en que sus fundamentos se acompañen de bases teóricas y no solo de perspectivas personales. Desde lo mencionado, se evidencia que los estudiantes están argumentando acudiendo a sus propias maneras de pensar, y sus argumentos carecen de fuentes o sustentos teóricos que promuevan una sólida argumentación. En cuanto a la manera en que refutan los estudiantes, los docentes coinciden en la presencia de una centración en su manera de pensar y ello conduce a la imposición de la emoción, lo que resta importancia al fundamento teórico o la coherencia y consistencia de lo que exponen.

Del mismo modo, el presente instrumento recogió información relevante de la categoría propuesta, donde respecto a la subcategoría drama creativo, y luego del procesamiento de la información, podemos afirmar que responde a un ítem de la entrevista relacionada al concepto que los docentes tienen sobre el drama creativo, y se evidenció una coincidencia en las opiniones sobre el mismo, respecto a los beneficios con énfasis en la creatividad, el trabajo de expresión individualizada y el desarrollo de la dramatización de historias desde su potencial artístico. De este modo el docente A, visualiza al drama creativo como una propuesta que se encuentra tomada por Bullón, y aporta al estudiante a despertar su creatividad desde las expresiones artísticas, a partir de él, los estudiantes acuden a sus propias experiencias o propias maneras de entender algo y logran expresarse, partiendo desde una música, una información o cualquier herramienta que le de impulso, finalmente añaden que, el estudiante se expresa de manera libre.

Por otro lado el docente B, indica “No estoy muy familiarizada con las actividades específica pues mi especialidad es visuales, sin embargo, cuando elaboré sesiones junto a ellos entiendo que el drama creativo permite desarrollar su creatividad, ellos hace sus historias desde una previa idea que se les brinda”: en tanto el docente C precisas sobre la importancia de construir dramatizaciones desde la presencia de un estímulo, que permita al estudiante acudir a sus propias concepciones y desde allí partir hacia la dramatización. Los docentes consideraron que es un proceso complejo que en el aula funciona en medida que se logra que el estudiante sea libre para expresarse, desde las indicaciones realizadas por los docentes, podemos verificar que los docentes comprenden al drama creativo como una estrategia dramática que permite expresión libre desde una motivación, lo que aportar a dramatizar situaciones, con énfasis en la expresión individualizada.

Respecto de la subcategoría denominada “dramatización”, podemos indicar que responde a un ítem de la entrevista que busca identificar una relación entre la dramatización y el debate, para lo cual los docentes entrevistados han coincidido en la importancia y beneficio del trabajo en equipo que te brinda un proceso dramático donde tanto actores como director se dirigen hacia un objetivo que debe ser constantemente retroalimentado y debería hacerlo mantener constante comunicación. Desde la consideración docente, la dramatización es una herramienta potente, primero porque permite el factor vivencial, que ayuda al estudiante a meterse en la situación y desarrollar acciones pensando en la manera en que el personaje solucionaría tal conflicto. asimismo añaden que no han visto relación directa entre dramatización y debate, pero consideran que el juego de roles podría ayudar asumir personajes.

Por otro lado, el docente B menciona, relaciona la dramatización con el trabajo colaborativo, mientras que el docente C añade, “la dramatización es un proceso en el que se construye una historia y todo el proceso para tejerla hasta llegar a su misma cristalización

exige de un proceso comunicativo, por allí podríamos identificar cierto momento para consensuar, discutir, elaborar situaciones que podrían constituir la relación entre el drama creativo y el debate, esto con énfasis en el proceso de la educación, donde el teatro se concibe como una estrategia comunicativa y educativa”. Desde lo expuesto los docente manifiestan que existe una alta relación entre el trabajo colaborativo y el drama creativo, en medida que los estudiantes construyen dirigidos a un mismo objetivo y la relación con el debate la encuentra con mayor énfasis durante este proceso en el que se delimitan y/o perfilan ideas o posturas entre los estudiantes.

Respecto de la subcategoría denominada “Rol del estudiante”, la misma que responde a un ítem de la entrevista, se busca recoger información en torno al conocimiento de los docentes sobre el taller educativo además del comportamiento e interacción de los estudiantes en el mismo. Partiendo de ello, el docente A indica que los estudiantes son muy participativos, enfatizando en que disfrutan mucho del trabajo práctico principalmente, prefieren talleres dinámicos y son bastante predispuesto a este tipo de trabajos donde el cuerpo se ve relacionado al aprendizaje mismo. En tanto, el docente B indica que la aceptación de los estudiantes es mayoría, debido a que desean sentirse parte de procesos creativos, además es importante para ellos porque aprenden haciendo, sin embargo, refieren que sería bueno que los talleres vayan de la mano de aprendizajes que terminen siendo aterrizados en una redacción o campo teórico. Por último, el docente C indica que el rol del estudiante es activo, constructivo y que es el encargado de buscar nuevas formas, esquemas, donde el docente solo guía el proceso, en ese sentido, los estudiantes gustan de la participación en talleres.

Ante lo expuesto, se evidenció, desde la consideración de los docentes, que el taller educativo tiene una aceptación alta por los estudiantes y que debería proponer una

participación activa por parte del estudiante en que logre construir y descubrir el conocimiento.

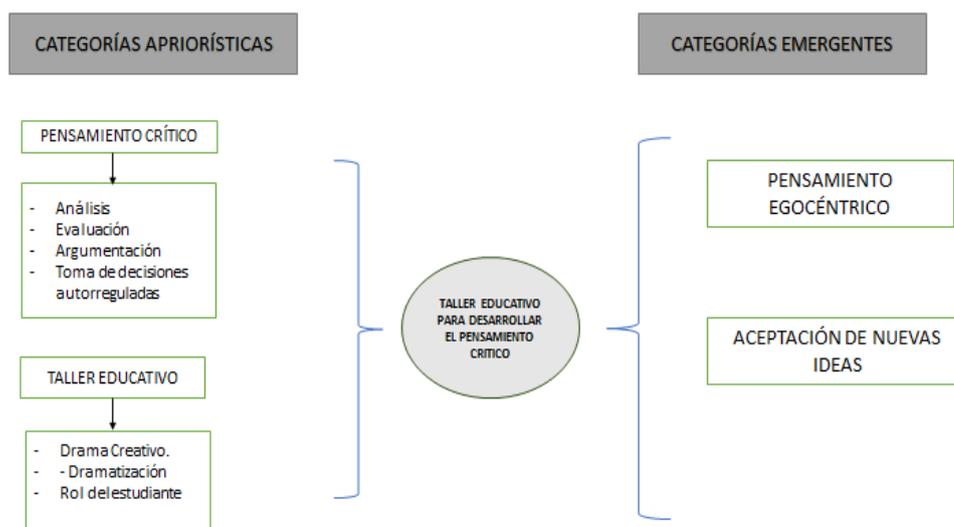
Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados

En la presente investigación, se han considerado dos categorías apriorísticas: pensamiento crítico y taller educativo. Para la categoría apriorísticas pensamiento crítico, se consideraron las subcategorías: a) análisis, b) evaluación, c) argumentación, d) toma de decisiones autorreguladas. Mientras, para la categoría apriorísticas taller educativo, se consideraron las subcategorías: a) drama creativo, b) dramatización y c) rol del estudiante. Cabe mencionar que, luego de cotejar, contrastar y catalogar los hallazgos de la aplicación de los instrumentos cualitativos, se pudo identificar dos categorías emergentes: a) pensamiento egocéntrico, y b) aceptación de nuevas ideas.

A continuación, en la figura 2, se presentan las categorías apriorísticas y emergentes.

Figura 2

Categoría apriorísticas y emergentes



Fuente: Elaboración propia

Contrastación teórica de las categorías apriorísticas

Análisis.

Respecto de la subcategoría denominada análisis, podemos identificar que según el cuestionario sobre el pensamiento crítico, se pueden evidenciar una alta incidencia entre las respuesta “siempre” y “casi siempre” lo que indica que, según los estudiantes logran analizar una información, indagando sobre las mismas y descomponiendo sus partes para su comprensión para comprender las ideas más relevantes de una teoría, opinión o postura y se ve reflejado con un 53% en un nivel alto y 46,7% en un nivel medio.

Desde la perspectiva de Patiño (2014), el análisis constituye el proceso en el que se toman las premisas principales de un texto o argumento, lo que permite llegar a las conclusiones principales y la diferenciación de las partes que lo componen. Sin embargo, cuando se contrasta con la entrevista semiestructurada dirigida a los docentes, dichos docentes manifiestan que los estudiantes no logran indagar mediante preguntas cuando son expuestos a las opiniones ajenas, seguido indican que los estudiantes suelen acudir a fuentes poco fiables y repetitivas.

Los docentes indican que, cuando los estudiantes desean sostener una opinión, optan por hacerlo de manera oral y basándose en lo que han entendido desde sus perspectivas sin lugar a contraste, además mencionan que una posible causa, sea la falta de lectura, que permitirá alejarse de meramente las posturas personales y según los docentes, consideran un reto que debería promoverse desde las sesiones en clase. MINEDU (2006), en una referencia a Ennis, menciona que analizar permitirá encontrar algunos supuestos o debilidades que puedan tener los fundamentos, pero para ello se requiere de contrastación teórica y una indagación. Sin embargo, los docentes no evidencian que sus estudiantes abordan de manera

profunda sobre un tema o postura ajena, sino que se limitan a comprender la teoría y repetirla con propias palabras.

Evaluación.

Respecto de la subcategoría denominada “Evaluación”, podemos identificar que, según el cuestionario sobre el pensamiento crítico, los estudiantes consideran que se encuentra en un nivel alto, por lo que dentro de escala de Liker, no se evidencia marcada la opción nunca y por el contrario las opciones “siempre” y casi siempre”, se encuentra seleccionar en torno a la valoración que le dan a una postura ajena, desde un juicio lógico y coherente, evidenciándose un clara diferencia entre nivel alto y medio, siendo de 80 % y 20 % respectivamente.

Según Facione (2007), la evaluación es la valoración que se le brinda a un argumento o enuncia, desde un criterio lógico que promueve una objetividad y por ende no debería primar la subjetividad, sino se debe juzgar sobre la credibilidad la fuente de información para llegar a identificar virtudes o deficiencias. Si bien los estudiantes han considerado estar dentro del nivel alto de la subcategoría en mención, al contrastarlo con la guía de observación ,se evidencia que, cuando los estudiantes toman el uso de la palabra, en pocas oportunidades se refieren al otro comentario y únicamente utilizando frase como “no me parece” o “no estoy de acuerdo”, brindando una valoración lejana de la coherencia que Facione menciona.

MINEDU (2006), por su parte, indica que la evaluación busca propiciar el cuestionamiento y la crítica ante un tema expuesto, lo que no se evidenció durante la guía de observación donde se prioriza usar frases cortas y se toman más tiempo en hablar sobre lo que ellos consideran pertinente o repetir lo que están leyendo, sin proponer propias conclusiones . Del mismo modo, en la entrevista semiestructurada, los docentes manifiestan que cuando hablan sobre las otras fuentes, antes las cuales no están de acuerdo, suelen centrarse en la propia manera de pensar, evidenciándose poco manejo emocional ante la

discrepancia de ideas y una intervención “efusiva”, dicha centración en su pensamiento conduce a un estado poco objetivo en el proceso evaluativo de posturas o enunciados ajenos al propio. Dicha centración del pensamiento, según Paul y Elder (2005) es denominada pensamiento egocéntrico y es afecta la visión objetiva de un buen pensador crítico.

Argumentación

Respecto de la subcategoría denominada “Argumentación”, podemos identificar que, según el cuestionario sobre el pensamiento crítico los estudiantes consideran que se encuentra en un nivel alto, en torno a la subcategoría en mención con un 73,3%, mientras que el 26,7 % se considera en un nivel medio. Dicha subcategoría está relacionada a defender un punto de vista o una conclusión frente a un enunciado, lo que promueve la presencia de fundamento que sean el cimiento para las exposiciones de las mismas.

Iacona (2014) indica que la argumentación presupone la posibilidad del desacuerdo para que exista una significatividad y es necesaria la fundamentación de lo que se afirma desde una perspectiva sólida y coherente. Ante ello, si bien el cuestionario evidencia una consideración donde predomina el nivel alto, en un contraste con la guía de observación participante, podemos afirmar que los estudiantes no logran presentar sustentos claros en torno a las conclusiones de su razonamiento, seguido se muestra que los estudiantes acuden a fuente como YouTube o distintos blogs, optando por leer o repetir la información sin explicar o agregar ejemplos que promuevan la reflexión. Además, se observó que los estudiantes interrumpen al compañero cuando no están de acuerdo ante una opinión, lo que conduce a una poca incidencia en la refutación de las opiniones ajenas optando por defender sus opiniones propias desde un aspecto subjetivo.

Cuando se les consulta a los docentes, en la guía de entrevista semiestructurada sobre la manera en que los estudiantes argumentan sus posturas, se evidencia una coincidencia con los observado, pues afirman que los estudiantes bastante emocionan mientras argumentan, por

lo que no escuchan al otro, sino se cierran en una manera de pensar y lo evidencia mediante debido a que no preguntan acerca de la opinión ajena o no comentan sobre la misma, añaden que la información que brindan no tienen fuentes confiables, lo que es común para dicha realidad.

Toma de decisiones autorreguladas

Respecto de la subcategoría denominada “Toma de decisiones autorreguladas” podemos identificar que, según el cuestionario sobre el pensamiento crítico, el 96% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto. Dicha subcategoría responde a la facultad del ser humano de elegir entre varias alternativas, considerando la más pertinente para su aplicabilidad en una situación y contexto determinado, lo que conduce a una previa evaluación y una decisión que ha sido seleccionada bajo una previa reflexión. MINEDU (2006) indica que tomar una decisión implica tomar partido y seleccionar una alternativa pensando en el ¿qué hacer? y el ¿por qué hacerlo”, lo que conduce a promover ejemplos y la aplicabilidad a lo que se ha decidido sea en un contexto real o ficticio. Si bien los estudiantes se encuentran en el nivel alto, en contraste con la guía de observación, podemos identificar que ningún estudiante ha reconsiderado su postura y agregan ejemplos claros acerca de su aplicabilidad en una situación específica.

Drama creativo

Respecto a la subcategoría denominada “Drama creativo”, podemos identificar que, según el cuestionario sobre el taller educativo, el 80% de los estudiantes considera que aplica los aspectos que propone dicha subcategoría. Dichos aspectos se relacionan al potencial creativo, en que los estudiantes logran expresarse, partiendo de una motivación que los conlleva hasta la dramatización, lo que promueve la creatividad y la expresión libre y creativa (García, et al., 2017).

Desde la perspectiva del cuestionario, los estudiantes consideran que sí proponen soluciones creativas ante un estímulo propuesto, pero además para llegar al constructo de la dramatización investigan sobre lo que se desea abordar. En contraste con la entrevista semi estructurada, los docentes consideran que es una actividad del gusto de los estudiantes y que la finalidad radica en la representación a partir de un estímulo, donde a partir de vivencias personales, en una primera instancia, dan respuesta mediante una expresión con su cuerpo y/o voz, seguido los docente indican que el drama creativo promueve la expresión creativa.

Dramatización

Respecto de la subcategoría denominada “Dramatización” podemos identificar que, según el cuestionario sobre el taller educativo, el 60 % de estudiantes se encuentra en el nivel alto para la subcategoría en mención, que recogió información en torno al proceso de la dramatización y su relación con el debate o contrastación de opiniones en el proceso creativo donde se elabora una propuesta reflexionada con un fin específico. Tapia (2016) indica que la dramatización constituye un espacio de reflexión de interpretación donde se plantean ideas, se reformulan situaciones y coordinan aspectos para una representación. Si bien los estudiantes han considerado un nivel alto, el ítem relacionado a la dramatización, cuando se precisa sobre la participación en debates dramatizados, se evidencia que los estudiantes optaron por la opción “casi nunca” y “ algunas veces”, lo que conduce a identificar poca experiencia en este tipo de actividades que promueven la contrastación de enunciados. En cuanto a la entrevista semiestructurada a docentes, estos manifiestan un dominio de la actividad dramática pero no identifican una clara relación entre la dramatización y el debate, ni aluden a la participación de debates dramatizados.

Rol del estudiante

Respecto de la subcategoría denominada “Rol del estudiante”, podemos identificar que, según el cuestionario sobre el taller educativo los estudiantes consideran que el 73,3% se encuentra en un nivel alto, seguido el 26,7% de los estudiantes de ubica en el nivel medio y dentro del nivel bajo no se ubica ningún estudiante. La subcategoría en mención recogió información en torno a la participación activa del estudiante dentro de un proceso creativo práctico que promueve el trabajo individual y cooperativo.

Betancourt et al. (2011) precisan que un taller es una metodología donde se pueden establecer de maneras clara los roles tanto en el estudiante como en el docente, que guía el proceso y donde se abordan aspectos en medida que todos los integrantes del taller se dirigen a un mismo objetivo, dicho taller debería propiciar la búsqueda del conocimiento que no puede ser dejado de lado y enriquece el proceso de los estudiantes. En el cuestionario sobre taller educativo, los estudiantes han considerado una participación en el nivel alto y en el contraste con la entrevista a los docentes se evidencia un gusto de parte de los estudiantes por los talleres que promuevan actividades prácticas donde se vea involucrada la expresión corporal y/o oral, pero además, se menciona que dichos taller carecen de un proceso teórico que impulse a los estudiantes a investigar sobre lo que se está haciendo, de involucrarse dicho proceso será aprovechamiento será mayor y logrará cumplir con el factor teórico y práctica que promueva el descubrimiento de nuevos conocimientos.

Contrastación teórica de las categorías emergentes

Pensamiento egocéntrico

Hablar del pensamiento egocéntrico, implica mencionar la teoría de Piaget donde nos establece una clara evidencia por parte del infante y posteriormente en el adolescente, dicho estado hace que los estudiantes se alejen de todas las opiniones que le son ajenas o

contradictorias, dejando de escuchar al otro o generando un convivio poco armonioso. Seguido Paul y Elder (2003), en la guía del pensamiento crítico, hacen una clara referencia al problema del pensamiento egocéntrico para un buen pensador crítico, donde precisan que los humanos no solemos considerar los derechos y pensamiento del otro. Ello nos lleva a un estado de centración en nuestros propios ideales. El pensamiento egocéntrico, en un pensador crítico, es dañino debido a que no permite le permite entender puntos de vista distintos, dicha situación hace que no identifica sus suposiciones o creencias egocéntricas que en determinado momento los conduce a utilizar la información e interpretación de datos de manera egocentrista.

Dicha categoría emergente está presente tanto en la guía de observación semiestructurada participante como en la entrevista a los docentes sobre el pensamiento crítico, pues afirman que los estudiantes no escuchan las opiniones del otro y prefieren considerar exclusivamente aquello con lo que sí están de acuerdo. Dicha situación no permite que pueda contrastar lo que está pensando con otras alternativas, pues es durante este proceso según Paul, priman estándares psicológicos como: “es cierto porque creo en ello”, “es cierto porque quiero creerlo” o “es cierto porque así lo interpreto” y todo ello es evidenciado con las actitudes que muestran estudiantes como mover las cabeza en señal de negación antes de escuchar el argumento del otro, interrumpir mientras el compañero está emitiendo su postura o limitarse a dar opiniones sobre otras posturas con frases cortas como “no estoy de acuerdo” o “no me parece” sin especificar los motivos que los conduce a dicha elección.

Aceptación de nuevas ideas

Hablar de la aceptación de nuevas ideas constituye una herramienta fundamental para el pensador crítico, debido a que para lograr la decidir o tomar una postura, es necesario identificar la alternativa más pertinente y/o cuestionar sobre un enunciado o información recibida. Por ello, escuchar al otro permitirá contar con una gama de opciones, sobre las

cuales se debe analizar, evaluar hasta llegar a obtener una conclusión. Paul y Elder (2003) precisan sobre la importancia de comprender los puntos de vista de un enunciado para llegar a su evaluación, cuando ello carece, el autor lo denomina como estrechez intelectual.

Dicha categoría emergente se evidenció durante la guía de observación participante, donde los estudiantes no se refieren a otras opiniones y prefieren hacer gestos de negación ante otras afirmaciones, sin justificar los motivos. Además, en la entrevista semiestructurada, los docentes consideraron que los estudiantes son incisivos y emocionales cuando escuchan una opinión que no es de su agrado o no les parece.

Conclusiones aproximativas

Partiendo de los hallazgos, es posible afirmar que los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo evidencian un pensamiento egocéntrico que conduce a la falta de aceptación de posturas u opiniones que son ajenas o adversas a las propias. Además, se identificó que los estudiantes no indagan acerca de las teoría, fuentes o enunciados que se les presenta. Asimismo, se comprobó que, al recibir una información, no identifican sus ideas principales o secundarias para referirse a dichas fuentes. En cuanto a las conclusiones de los estudiantes en torno a un tema, se evidenció que estas carecen de fundamentos coherentes y fuentes confiables.

Del mismo modo, a partir de la información presentada, podemos concluir que los estudiantes no aceptan o escuchan aquellas ideas con las que no están de acuerdo, pero tampoco se toman un tiempo para evaluar otras perspectivas. Respecto de la argumentación de los propios estudiantes, suele primar la emoción en los estudiantes, lo que los conduce a “cerrarse” en una idea y olvidar algunas indicaciones establecidas.

Por lo mencionado, podemos afirmar que existe la necesidad de diseñar un taller que permita a los estudiantes aprender a escuchar otras opiniones, confrontarse con otras posturas, donde a partir de la evaluación pueda decidir de manera crítica ante una situación

problemática, primando la objetividad dentro de la valoración que realiza. lo que conducirá a contar con argumentos más sólidos para defender los propios puntos de vista y tomar decisiones razonadas y reflexionadas.

Capítulo III

Modelación y evaluación de la propuesta

Propósito

La presente propuesta pretende ser una alternativa novedosa, en la que, partiendo de enfoques pedagógicos, se propicien situaciones que aporten al desarrollo de cualidades para la formación de un pensador crítico, desde el ámbito de la educación superior. En ese sentido, es importante que los estudiantes logren encontrar los escenarios idóneos para potenciar cualidades que le permitan aprender a decidir, desde un análisis reflexivo y crítico, donde exista una apertura para la opinión de todos y todas.

[Desde el trabajo de campo que se ha abordado para la presente investigación, se han podido recoger datos importantes que dan impulso a nuestra propuesta, y parten desde estrategias educativas que dan respuesta a los aspectos identificados en los estudiantes. Asimismo, se ha podido evidenciar que los docentes perciben un escaso uso de las cualidades del pensamiento crítico por parte de los estudiantes, pues manifiestan que no logran analizar de manera pertinente un enunciado, lo que conduce a una evaluación subjetiva en torno a aquella información presentada y a una argumentación que carece de fundamentos sólidos y coherentes.

Se pudo evidenciar que los estudiantes no indagan información en torno a un enunciado, lo que se evidencia en la falta de la búsqueda de información de aquello que se les presenta. Del mismo modo, se identifica una alta incidencia de estudiantes que no logran escuchar las opiniones del otro, es decir existe un pensamiento centrado por parte de los estudiantes, quienes consideran como única verdad aquello que ellos han decidido creer, y no están dando paso a una evaluación objetiva, que permita una valoración basada en el análisis y coherencia lógica. Dicha situación está acompañada de intervenciones efusivas donde prima la emoción que conduce a no respetar algunas normas propuestas. Cuando los

estudiantes argumentan sus conclusiones, se ha evidenciado que carecen de fundamentos sólidos e información que sustente aquello que los conduce a tomar una decisión. En este proceso, se puede notar que no están aceptando la validez o consideración de las otras ideas, producto de un pensamiento egocéntrico que los conduce a un estado de no escucha y arrogancia intelectual.

Pensar de manera crítica constituye una herramienta indispensable en la actualidad, y para potenciar dicho aspecto, es necesario que los estudiantes se aprendan a escuchar otras opiniones, que le conduzcan a nuevas fuentes de información, en que de una manera autónoma, el pensador crítico sea capaz de evaluar de manera objetiva, dando paso al cuestionamiento, a la indagación, y a la escucha activa para lograr discernir entre varias alternativas, de manera crítica y reflexiva, que se alinea a una conducta moral y ética, en beneficio de todos.

Por tal motivo, se ha diseñado un taller educativo, denominado “Teatro y pensamiento”, que pretende utilizar herramientas del arte dramático, considerándose potenciales para la vivencialidad de situaciones que promuevan la reflexión individual y en equipo. El presente taller educativo busca centrar al estudiante dentro del proceso activo y cuenta con herramientas dramáticas que propiciarán escenarios para que los estudiantes puedan analizar, evaluar, argumentar y tomar decisiones en base a situaciones problemáticas expuestas, en las que el rol protagónico del estudiante, permitirá una constante reflexión sobre las mismas, propiciando la aceptación de nuevas ideas y la decisión de alternativas de solución previamente reflexionadas y razonadas.

Justificación

Hablar de la educación en el siglo XXI exige abordar distintos propósitos que sitúan a los estudiantes en un rol activo y en constante preparación para convertirse en los futuros ciudadanos que asumirán retos, propios de nuestra actualidad, en medio de un vertiginoso

cambio que influye en los campos sociales, económicos y de salubridad. En la actualidad, se ha hecho evidente la necesidad de contar con ciudadanos resolutivos, críticos y analíticos, pues nos encontramos en medio de un mundo globalizado en que aprender a discernir, a cuestionar y a reflexionar sobre lo que se tiene, es imprescindible; más aún ahora, que estamos dentro de una sociedad de la información, donde tenemos acceso a múltiples perspectivas o teorías, y donde se requiere que los ciudadanos procesen dicha información y seleccionen aquello que es más pertinentes para el bienestar común.

Desde el ámbito educativo, nuestros cuatro pilares de Delors (1994) invitan a una educación más reflexiva, autónoma y social, es decir aquella que se da en un convivio con el otro. Desde esta perspectiva, aprender a convivir implica aprender a aceptar las ideas o opiniones del otro y reconocer que existen múltiples teorías o pensamiento que giran en torno a un tema y es allí, donde el pensador crítico debe aprender a discernir, cuestionando, indagando, evaluando y reflexionando sobre distintas premisas, con fines de identificar o reconstruir una postura propia que le conduce a decidir de manera reflexionada y pertinente.

En el Perú, desde hace algunos años, la educación se ha alineado a aquella que el mundo requiere, dentro de un enfoque por competencias, en que formar ciudadanos competentes es primordial para enfrentar retos constantes, resolver problemas y donde el pensamiento crítico, ha pasado a constituir uno de los aspectos de mayor mirada para el perfil de ciudadanos que todos deseamos. Ante lo expuesto, es desde la formación universitaria que debemos dar respuesta a dicha exigencia, debido a que es el momento propicio para formar estudiantes con dinamismo en su criticidad y potenciar actividades que exijan a los estudiantes ser críticos, cuestionadores, resolutivos y asertivos.

Desde lo expuesto, es necesario que los estudiantes de educación superior, tengan la oportunidad de experimentar herramientas que permitan desarrollar su pensamiento crítico. Empezando por tomar conciencia de la importancia del pensamiento crítico como base para

la formación de ciudadanos hacia la que queremos llegar. Ello permitirá que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis, evaluación, argumentación y pueda tomar decisiones de manera asertiva y objetiva., desde los primeros ciclos de su educación, lo que será de mucho beneficio a su posterioridad académica y ciudadana.

La presente propuesta nace también desde la comprensión de nuestra actualidad y busca que los estudiantes aprendan a decidir en base a una multiplicidad de información, en que se logre aceptar la existencia de otras ideas, que permitan descentrarse de su propio pensamiento y dar paso a una amplitud intelectual.

Asimismo, constituye una herramienta innovadora, pues utiliza estrategias dramáticas previamente diseñadas que aportarán al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la carrera de educación, del III ciclo del curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. Dichas estrategias dramáticas otorgan la posibilidad a los estudiantes de vivenciar situaciones que conducen a la reflexión, constituyendo un trabajo que requiere de una participación activa. Lo mencionado promueve el aprovechamiento académico de los estudiantes desde los primeros ciclos y ello será beneficioso no sólo para su vida estudiantil, sino ciudadana y profesional.

Objetivos

Objetivo general

Propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Lima

Objetivos específicos

Analizar situaciones problemáticas en una representación dramática, partiendo desde una motivación, para proponer alternativas de solución, a partir de la indagación en fuentes confiables sobre de las casuísticas representadas

Evaluar situaciones problemáticas y argumenta su postura frente a dicha situación, a partir de debates dramatizados en que se promueve el diálogo, la fundamentación y el respeto por todas las opiniones, desde estrategias dramáticas

Elaborar una puesta en escena partiendo desde unos análisis críticos sobre situaciones problemáticas que parten desde una frase creativa y conducen a decidir de manera autorregulada aquellos elementos pertinentes para el mensaje de su obra

Fundamentos teóricos científicos

Fundamento socioeducativo

Respecto de la población a la que se dirige la presente modelación, podemos indicar que da respuesta a estudiantes de educación superior, cuyas edades fluctúan entre los 18 y 23 años de edad, que tienen una afinidad por el arte y han decidido hacer una carrera profesional a partir de ello. De igual modo, la investigación se enmarca dentro carrera de educación, en el III ciclo curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima, ubicado en el Cercado de Lima, por lo que realizaremos una contextualización del entorno.

Cabe precisar que, en lo que respecta a educación artística, a nivel nacional, no se encuentra una gran variedad de universidades o escuelas de orden superior que permitan dicha formación, por lo que existen muchos estudiantes que cursan sus estudios en entidades de Lima. El Cercado de Lima o Lima Cercado, cuenta con el centro histórico de Lima que es una de los patrimonios más representativos de la ciudad, fundado el 18 de enero de 1535 por

el conquistador Francisco Pizarro y conocida como la “ciudad de los reyes”, según lo reporta la página promovida por el Ministerio de Cultura, de los patrimonios mundiales del Perú.

Dicha ciudad, según la página oficial de la municipalidad de Lima, fue la capital del Virreinato del Perú, además de la más importante en América del Sur durante la conquista española y actualmente es considerada la capital de la república peruana. El centro de Lima, a nivel internacional está considerado en el quinto lugar de las ciudades que tienen mayor población y ha sido catalogado como una ciudad de “clase beta” según la municipalidad de Lima.

En el 2012, la Municipalidad Metropolitana de Lima lanza el Plan Regional de desarrollo concertado de Lima (2012-2021), que intenta promover la concepción de una Lima milenaria y sostenible. Desde el campo educativo, se busca promover la interacción cultural y la democracia ciudadana inclusiva productiva y emprendedora.

En el 2018, SINEACE realiza un interesante balance en torno a la caracterización de Lima Metropolitana e indica que, respecto a la educación superior no universitaria podemos identificar la presencia de únicamente dos instituciones públicas y tres privadas en lo que respecta al rubro artístico. Respecto a la transición entre la educación secundaria y universitaria se precisa que únicamente un 43% transita hacia la educación superior.

Por último, un dato interesante es que, respecto a la educación superior, únicamente un 20,9% de estudiantes, en un rango entre 22 y 24 años de edad, concluye sus estudios. (SINEACE, 2018). Respecto de los datos mencionados se relacionan directamente con las edades y los estudiantes de educación superior, para los que pretende dirigirse la propuesta. En ese sentido, se propiciarán ejercicios que permitan potenciar el desarrollo del pensamiento crítico desde trabajo lúdico en que los estudiantes puedan disfrutar de lo que hacen, y a su vez, reflexionar sobre las situaciones propuestas, con autonomía, decisión y reflexión acerca de sus propósitos e ideales.

Fundamento pedagógico

La presente propuesta cimenta sus bases en los enfoques constructivista y socio constructivista, que le otorgan un rol activo al estudiante, donde pueda explorar e ir adquiriendo nuevos conocimientos que además se convierten en significativos y potenciales. Es así que acudimos a representantes clave, de los que hemos tomado aspectos importantes, como Piaget, de quien valoramos la concepción del desarrollo biológicos de la mano de la formación de estructuras cognitivas cada vez más complejas que permitan llegar a un pensamiento desarrollado, lo que ocurre bajo procesos significativos como el de la adaptación y acomodación, y en que se rescata la importancia de conocer qué es lo que sabe el estudiantes, como parte del aprendizaje cognitivista. Trujillo (2017) indica que el constructivismo busca valorar lo que el estudiante ya conoce, es decir que debemos partir de conocer aquello con lo que el estudiante ya cuenta (saberes previos) para poder dar paso a la generación de un conocimiento nuevo.

Vigotsky aporta como referente la importancia del “otro” para el proceso aprendizaje, donde el contexto social cobra una vital importancia y se entiende que los individuos son seres sociales, que en su interacción con el otro logran aprender. Hernández et al. (2021) indican que su teoría tiene una vigencia en la actualidad y que aporta a la inclusión, cooperación y aquellos procesos en que se propicie un trabajo en equipo. Además, realizan un interesante aporte en torno a las zonas de desarrollo que sitúa la importancia del otro, a través de las zonas del desarrollo real, próximo y potencial, que es de suma importancia para el enfoque constructivista.

En la presente propuesta, el aprendizaje significativo constituye tarea central, pues permitirá una especie de anclaje y aplicabilidad de lo que se aprende. Ausubel indica que el aprendizaje significativo se da en medida que se conecta la información nueva con aquella que el estudiante ya posee, lo que permite que el estudiante reconstruya, reoriente y reajuste

las informaciones obtenidas, en busca de consolidarlas. Desde Brunner se toma el aprendizaje por descubrimiento, pues lo admite como una herramienta fundamental en los jóvenes y es el docente, quien debe seleccionar aquellas estrategias que le permitan descubrir y desarrollar dicho proceso.

Howard Gardner (1983) hace referencia a las inteligencias múltiples, que en los últimos años tiene vital significatividad, pues propone ocho inteligencias que el ser humano posee, y si bien pueden trabajarse de manera simultánea, algunas podrían tener un mejor desarrollo que otras. De allí se entiende que cada persona tenga algún mayor desenvolvimiento en determinados aspectos, lo que desde el ámbito educativo ayuda a comprender que cada estudiante tiene una manera de aprender y de representar aquello que aprendió. Por ende, todas estas maneras deben ser valoradas de igual modo. Entonces podemos afirmar que cada estudiante posee algunos tipos de estas inteligencias más desarrolladas en relación con las otras y ello dependerá del contexto que influye en él. Las inteligencias múltiples con las que mayor énfasis trabajaremos son la inteligencia intrapersonal, interpersonal y lingüística. La presente propuesta valorará las distintas formas de expresión de los estudiantes, de acuerdo con su comodidad, potenciando un trabajo personalizado y respetando el desarrollo de capacidades de cada estudiante y fomentando innovación en sus representaciones y/o alternativas de solución.

Respecto del ámbito artístico, se toma como referente la propuesta de Ada Bullón, que concibe a las estrategias dramáticas competentes para la exploración, el juego y el descubrimiento a partir de la libre expresión, que conduce a un pensamiento creativo y promueve el trabajo en equipo. Esto cobra vital importancia en el taller, pues según, la perspectiva del Egg (2005), constituye un espacio en que se alterna teoría y práctica, que se puede adaptar a un contexto educativo, siendo una experiencia colaborativa a partir de un aprendizaje investigativo. A partir de lo mencionado, el arte constituye una herramienta

fundamental, pues permitirá vivenciar situaciones que conducen al análisis y reflexión de situaciones y que están presentes durante el taller educativo.

Desde el enfoque educativo contemporáneo, rescatamos el enfoque por competencias, donde los estudiantes se encuentran frente a problemáticas, a partir de las cuales movilizan un conjunto de capacidades que le permitan dar respuesta, a partir de un proceso reflexivo, crítico y ético. Martines (2019) precisa que hablar de competencias implica movilizar capacidades de orden superior como lo son la toma de decisiones, el pensamiento creativo, pensamiento crítico y resolución de problemas.

Fundamento curricular

La perspectiva educativa actual sitúa el enfoque por competencias como aspecto fundamental en la educación tanto regular como superior. Respecto de la ley 30220, podemos afirmar la búsqueda de una sólida formación que promueve una empleabilidad póstuma con estudiantes competentes, resolutivo y con el perfil de ciudadanos que se desea, como profesionales de alta calidad que logren obtenerla pensamiento de orden superior, además de un desarrollo humano y sostenible. En ese sentido, es necesario que nuestros profesionales logren desenvolverse en distintos contextos de manera pertinente, tomando decisiones, siendo creativos, críticos y éticos ante retos propios de nuestro mundo.

Es así que, enrumados hacia la búsqueda de la calidad educativa, ponen en manifiesta el interés en mejorar la empleabilidad de nuestros egresados. En el artículo de Molina (El Comercio, 2020), “La Reforma universitaria y la calidad educativa”, se indica que asegurarnos de esta calidad educativa pertinente es la clave para la mejora de la empleabilidad. Además, la reforma universitaria como respuesta desde el 2014 busca garantizar estos estándares de calidad y en la actualidad ha logrado que se duplique el

presupuesto en investigación y un mejoramiento que se asocia a la calidad de estudiantes y profesionales que deseamos en nuestro país.

Precisamente en el ámbito del desarrollo del pensamiento crítico e los docentes, el MINEDU, desde sus plataformas como PeruEduca, hace énfasis en la importancia del pensamiento crítico con el lanzamiento de cursos virtuales desde sus páginas web, en que indican de la importancia de esta acción formativa dentro de las competencias profesionales que debe adquirir un docente, para promover estrategias pertinentes para el ámbito educativo. Es decir, sitúa al pensamiento crítico como eje de la nueva educación, en que propone que para el desarrollo de estrategias del mismo, los docentes deben estar capacitados y conocer sobre la dimensión de su importancia. Del mismo modo, propone una guía del pensamiento crítico en el 2006, donde plantea alternativas para trabajar el pensamiento crítico desde el aula en la educación regular, que han servido como referentes para nuestra modelación, con énfasis en los aspectos centrados en el análisis la argumentación y la evaluación, propuesta como aspectos centrales para el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de lo mencionado, es imprescindible dar respuesta a una educación de calidad con la formación de estudiantes críticos, capaces de enfrentar desafíos propios de nuestro mundo y ser resolutivos desde mirada reflexionada y razonada, que les permita evaluar su realidad. Esto se toma en cuenta sin dejar de lado que el pensamiento crítico promueve el sentido de la investigación que conduce a la generación de nuevos conocimientos. Por ello, cobra importancia fortalecer las principales cualidades del pensamiento crítico para formar a ciudadanos que queremos en nuestro nuevo mundo.

Fundamentos artísticos

Respecto de los fundamentos artísticos relacionados con la educación, cabe mencionar la importancia de situar al estudiante como un agente creativo, activo y capaz de construir a partir de la reflexión de situaciones que le conducen al desarrollo de habilidades

tanto emocionales como cognitivas. Trozo (2014), en una propuesta que realizó sobre la didáctica del teatro aplicado para la educación superior, menciona que el teatro no solo permite la formación de aquellas habilidades alineadas a la creatividad y la expresión, sino que es capaz de desarrollar habilidades cognitivas, de racionalización y transversales a distintas áreas del ámbito académico y social del ser humano. Del mismo modo, el arte dramático brinda al estudiante la oportunidad de vivenciar situaciones para relacionarse con estas y reflexionar desde el fomento de la autonomía y el espíritu crítico del estudiante. Dicho proceso, además, permite que el estudiante encuentre significatividad en las representaciones que construye, partiendo desde el compromiso reflexivo, ético y crítico ante aquello que desea comunicar.

Desde el fundamento artístico, se propicia un rol activo al estudiante en que el proceso es significativo y enfatiza el aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y reflexivo que le permiten entrenar sus habilidades desde el placer por su expresión y su creación. Aunado a ello, Trozo (2014) precisa en la importancia que generar aspectos relevantes durante el proceso, tales como propiciar un clima sano de convivencia, dar paso a la diversidad de ideas y promover procesos metacognitivos.

Trozo (2004) hace mención a la importancia de concebir el teatro en la escuela como un vehículo de enseñanza, exploración libre y de imaginación que conduce a despertar un espacio reflexivo y crítico, partiendo desde situaciones que experimenta el estudiante y le permite socializar a través de su cuerpo y/o voz, haciéndole reconocerse en la expresión del otro. Desde esta perspectiva, hablar de teatro de aula implica precisar en el teatro que no es repetitivo o consta de una reproducción de guiones, sino que encuentra su riqueza en el proceso constructivo entre los integrantes y el proceso del trabajo colaborativo en torno a una expresión libre y autónoma.

García et al. (2017) hacen referencia a la educación artística, con precisión en el drama creativo, como una herramienta potente para el desarrollo cognitivo de los estudiantes donde los estudiantes logran mostrar sus experiencias, creencias y opiniones para construir y crear, poniéndolas en contraste y siendo motivo de análisis reflexión para la creación individualizada o en equipos. Del mismo modo añaden que, desde el aspecto cognitivo, mejora la memoria a largo plazo, y citan la teoría cognitiva de Miller, en que se precisa que la suma del canal auditivo y visual permite fijar la información con mayor precisión y duración. Por último, añaden que el juego es un vehículo primordial, y partiendo de ello, se logra mejorar la transferencia del pensamiento, las habilidades comunicativas y reflexivas inherentes al ser humano. Por otro lado, Bullón (1975) precisa en la importancia del teatro como un vehículo de expresión creativa y crítica en que el juego permitirá encontrar nuevas posibilidades expresivas y abordar un conjunto de habilidades que se traducen tanto en el ámbito emocional como creativo.

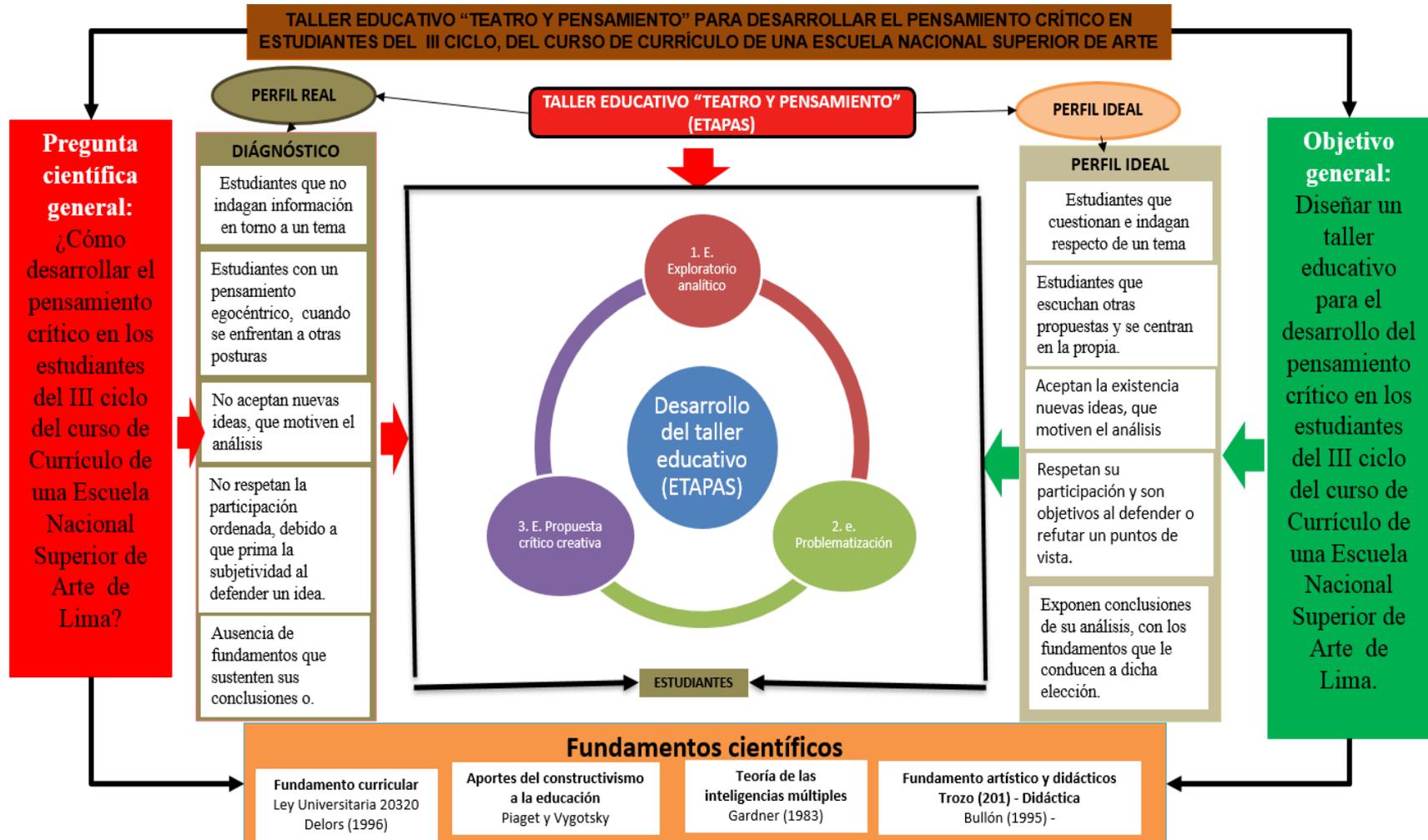
Diseño de la propuesta

Esquema teórico funcional

A continuación, en la figura 3, se presenta el modelo teórico funcional del taller educativo “Teatro y pensamiento”

Figura 3

Esquema teórico funcional



Descripción de la propuesta

La presente propuesta pretende dar respuesta a la problemática identificada en el diagnóstico abordada. Dicha propuesta denominada, Taller educativo “Teatro y pensamiento”, constituye una estrategia lúdica que aporta al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. Por tanto, se han diseñado estrategias artísticas dentro del ámbito dramático que permitan propiciar situaciones para que los estudiantes puedan desarrollar las cualidades que se requiere para la formación de un pensador crítico, y lo que implica su importancia dentro de nuestro contexto tanto educativo como social. Para el diseño de la presente propuesta, se han considerado referentes teóricos mencionados en el capítulo I, que constituyen ejes importantes de la modelación. Desde lo mencionado, se otorga al estudiante un rol activo, en que sea capaz de razonar, reflexionar y verse inmerso en situaciones problemáticas que le conducirán a movilizar las cualidades más relevantes del pensador crítico, para las que hemos precisado: el análisis, la evaluación, la argumentación y la toma de decisiones.

Para efecto de la modelación de la propuesta que se presenta a continuación, se han considerado referentes teóricos que han permitido la elaboración de la misma y que se encuentran alineados a los aportes de la teoría constructivista y socio constructivista en el ámbito educativo.

En primera instancia, se ha tomado a Vygotsky, que propone un aprendizaje donde el aspecto social cobra vital importancia para los logros de quien está aprendiendo, permitiendo que desde el docente se proporcionan escenarios propicios que faciliten un correcto andamiaje entre aquello que se puede lograr a partir de dichas situaciones. Ante ello, es importante acondicionar una situación educativa en que el estudiante pase de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo potencial. Cabe mencionar que, en la aplicación de la

propuesta, no es únicamente el docente quien propiciará dicho logro, sino que se prioriza el trabajo colaborativo, en medida que se pueda aprender del otro, desde la escucha activa y respeto por la diversidad de ideas de los participantes del taller.

En una siguiente instancia, Piaget aporta la importancia del proceso constructivo para un aprendizaje obtenido desde la unión de aquello que ya se conoce, con lo que se está construyendo y constituirá un nuevo conocimiento. Desde esta perspectiva, se toma como base que los estudiantes cuentan con estructuras mentales más complejas situándose en el estadio de las operaciones formales, por lo que se considera el desarrollo del pensamiento abstracto, del pensamiento lógico y la inclinación por abordar temas de su sociedad o situaciones problematizadoras de su entorno para reflexionar sobre ellas de manera individual y colectiva. Sumado a ello, Ausubel precisa sobre la necesidad de un aprendizaje significativo, en que se parte desde los conocimientos que el estudiante ya posee para el logro de una significancia mayor en lo que el estudiante adquiere, pues le permite “atar” de manera lógica lo preexistente con el nuevo conocimiento. De aquí, tomamos el aspecto constructivo en que el estudiante tiene una participación activa, y expresa sus emociones, ideas, pensamientos en un proceso de construcción y deconstrucción que lo conduce al aprendizaje.

El siguiente aspecto central para el soporte teórico se basa en la propuesta de Gardner, a partir de las inteligencias múltiples donde se puede evidenciar distintas inteligencias que están presentes en los estudiantes y algunas son mejor desarrolladas que otras, pero todas igual de significativas y válidas en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la propuesta propicia una experiencia personalizada valorando las distintas maneras de expresión de aquello que los estudiantes están aprendiendo y dando apertura a la diversidad de expresión libre juntos a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Desde esta perspectiva, además, se da paso a la innovación por parte de los participantes del taller, buscando ofrecer espacios que potencien sus habilidades respecto de los logros esperados.

Desde la propuesta se ha dado un especial énfasis a la inteligencia interpersonal, en cuanto a las relaciones que se generen entre los estudiantes donde se prioriza la aceptación de otras ideas y trabajo en equipo. También, se ha considerado la inteligencia intrapersonal, en cuanto a la relación consigo mismo, valorando las expresiones personalizadas y libre para la creación. Asimismo, se ha tenido en consideración la inteligencia lingüística, en cuanto a su comunicación, los debates que se propician y la comunicación de sus ideas. En la presente propuesta, se brindarán oportunidades para aprender de acuerdo con el ritmo de cada estudiante y promoviendo el desarrollo de sus inteligencias, alineados a situaciones problematizadoras que permitan reflexionar sobre distintas situaciones.

Desde los fundamentos artísticos, es importante abordar la concepción de Trozo (2014), que prioriza al teatro como un vehículo de expresión que fomenta el espíritu crítico y reflexivo. Partiendo de ello, propiciamos el juego como elemento central, que se verá expresado en la exploración con su cuerpo y voz. Considerando lo anterior, se proponen situaciones dramáticas que den paso al juego y la exploración libre, que posteriormente orientan la reflexión por parte de los estudiantes y permitan solucionar las problemáticas identificadas. Aunado a ello, se agregan actividades dramáticas como juego de roles y juegos dramáticos con énfasis en el drama creativo. García et al. (2017) aportan respecto de la importancia de propiciar situaciones que conducen al desarrollo de habilidades cognitivas incorporando la experiencia visual (cuerpo) y auditiva (voz) como parte de la exploración del estudiante.

La propuesta en mención presenta 6 lineamientos transversales que están presentes durante toda la propuesta y son potenciados de manera simultánea y progresiva, por lo que es imprescindible que el docente acuda a su desarrollo durante todas las actividades de aprendizajes propuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para discernir y lograr definir los lineamientos transversales abordados para la presente propuesta, se ha tomado en

cuenta los resultados del diagnóstico previo realizado. Desde el ámbito y fundamentos propios del taller, se considera esencial que la participación de los estudiantes sea activa y en paralelo, que la participación del docente sea orientadora, comprometida y pueda guiar los procesos creativos de los estudiantes, valorando desde los fundamentos artísticos la expresión libre sustentado en argumentos sólidos que permitan dinamizar la criticidad de los estudiantes.

Del mismo modo, durante el proceso creativo, es importante considerar algunas metodologías como el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, entre otros, expresado en propuestas dramáticas que nacerán producto de actividades dramáticas como juego de roles, pantomima, con énfasis en el drama creativo. Por último, todo proceso constructivo debe nacer desde una visión crítica de los estudiantes ante problemáticas ficticias o reales, aplicables a su realidad y/o contexto, en que puedan optar por alternativas, partiendo de análisis crítico y reflexivo.

Desarrollo o implementación de la propuesta

Respecto de la presente modelación del taller de teatro denominado “Teatro y pensamiento”, podemos afirmar que cuenta principalmente con estrategias dramáticas que permitan al estudiante conducirse en un proceso creativo, donde se potencia el trabajo en equipo. Dicho taller busca promover una participación activa por parte de los estudiantes y está diseñado partiendo del diagnóstico realizado, que ha permitido delimitar aspectos centrales de la propuesta en mención.

Partiendo de dicha información, el presente taller busca promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a partir de nueve sesiones que conducen a la mejora en el análisis, la evaluación, la argumentación y la toma de decisiones de los estudiantes, permitiéndoles vivenciar situaciones en que dará dinamismo a su criticidad.

Del mismo modo, para la presente propuesta, se han identificado lineamientos transversales, que aparecen durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos lineamientos transversales serán explicados a continuación.

Lineamientos transversales.

Respecto de los lineamientos transversales, podemos indicar que constituyen aspectos nucleares que estarán presentes durante toda la propuesta y responden a la información obtenida en el diagnóstico. Dichos lineamientos están presentes durante las sesiones de aprendizaje propuestos para el presente trabajo y, si bien puede cobrar mayor énfasis en algunas sesiones, en todo momento se busca fomentarlos.

- 1. Búsqueda de fuente confiables:** Mediante estas, se busca que los estudiantes puedan acudir a fuente confiables que le permitan entender aspectos teóricos de aquellos que deseen conocer, lo que conduce a promover el uso de buscadores especializados para una información oportuna y pertinente.
- 2. Normas de convivencia:** Durante las sesiones, se promoverá acuerdos de convivencia que serán potenciados en cada encuentro, sobre todo en las actividades como debates, conversatorios o mesas de trabajo en que los estudiantes se vean expuestos al contraste de opiniones que el docente debe generar durante el proceso educativo.
- 3. Fundamentación de ideas:** Mediante esta, se busca que los estudiantes puedan exponer sus ideas acompañadas de fundamentos que le permitan cimentar sus conclusiones en razonamientos objetivos, alejándose de un pensamiento egocéntrico. El presente lineamiento, se potencia con mayor precisión en las intervenciones o preguntas realizadas durante las sesiones de aprendizaje. Se logra a partir de preguntas como: ¿en qué te basas para indicar ello? ¿cómo llegaste a esa conclusión? ¿por qué lo dices?
- 4. Libertad de expresión:** Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante que el docente brinde la confianza necesaria y que, durante las sesiones, se

dé la oportunidad de expresarse de manera libre a los estudiantes, respetando sus propuestas, su ritmo, su proceso, permitiendo la apertura a sus opiniones e ideas, que posteriormente constituirán el impulso para promover el dinamismo de su criticidad.

5. **Aceptación de nuevas ideas:** Mediante esta, se propicia que los estudiantes logren expresar sus puntos de vista y respetar el punto de vista de los compañeros, sin interrumpir ni sentenciar al otro, debido a lo que piensa o cree. Es importante que si bien, sí se da opción a la refutación, ello no implica que el estudiante interrumpa o califique negativamente al otro. En ese sentido, podría estar de acuerdo o no con una propuesta; sin embargo, en ambos casos, debe aceptar la existencia de otras alternativas, además de la propia, sobre las que debe evaluar.
6. **Comunicación asertiva:** Durante el desarrollo de las sesiones, es importante promover una comunicación asertiva basada en el respeto y el control emocional cuando deseamos comunicar nuestras ideas, lo que será primordial para afianzar un trabajo en equipo y alcanzar los objetivos comunes desde las expresiones individualizadas.

Etapas del taller educativo “Teatro y Pensamiento”.

Para la presente modelación del taller educativo de teatro, se han considerado etapas que constituyen momentos clave para el desarrollo de la propuesta en dirección a los objetivos planteados. Cada etapa responde a las principales cualidades del pensamiento crítico en los estudiantes. A continuación, se detallan dichas etapas.

1. **Exploratorio-analítica:** Durante esta etapa, se propicia al estudiante distintos escenarios que le permitan el desarrollo de su creatividad, su imaginación, pero principalmente la oportunidad de expresar sus ideas a partir de la exploración de su cuerpo y voz, con ayuda de estrategias dramáticas que le permita analizar textos, poemas, canciones o imágenes y lo conduzcan a expresar sus primeras impresiones de manera libre y utilizando códigos propios del arte. Durante esta etapa, se busca

propiciar momentos que permitan al estudiante expresar y a partir de ello, desarrollar su capacidad de análisis y evaluación. Por ello, es necesario que el estudiante se desinhiba corporalmente y desarrolle su sensibilidad.

a) **Inductor:** que constituye la presencia de un estímulo que dará paso a la reacción del estudiante. Durante este proceso, la sensibilidad y la percepción cobran un importante rol, porque permitirán confrontar al estudiante a distintas herramientas seleccionadas por el docente para generar reacción en el estudiantes. Bullon (1995) refiere que dicha motivación brindada debe propiciar la expresión libre e individualizadas del estudiante.

b) **Expresión libre:** permite que el estudiante exprese con su cuerpo y/o voz, aquello que le transmite la motivación brindada por el docente. En inicio, dicha expresión es individualizada y parte de la experiencia del estudiante. En ese sentido, es importante el reconocimiento de la diversidad de ideas presentadas ante un mismo inductor.

c) **Indagación:** Para la presente modelación, se está considerando la indagación, que constituye el momento en que los estudiantes indagan sobre los inductores presentados, además de aquellos fundamentos que permitan cimentar sus ideas y/o posturas. El docente promueve el método de preguntas que promueve el docente.

d) **Contraste de propuestas:** constituye el momento en que los estudiantes expresan sus propuestas y comentan acerca de los motivos que le conducen a sus expresiones creativas. Durante este proceso, es importante dar apertura a la escucha activa y la práctica constante del análisis.

2. Problematicación: La etapa de la problematicación constituirá la presentación de situaciones y/o dilemas problemáticos que permitan al estudiante analizar y evaluar distintas situaciones que lo conducirán a debates dramatizado a los que llamaremos

Rymanakuykuna, y en qué los estudiantes asumirán personajes de la situación problemática hasta llegar a conclusiones en equipo.

a) **Situación problemática:** es la selección de una problemática y/o problema que debe ser real o ficticio, pero principalmente aplicable a la realidad, que le permita una visión objetiva durante el proceso de análisis y evaluación.

b) **Dramatización:** constituye el momento en que los estudiantes asumen roles de los personajes para experimentar las situaciones problemáticas presentadas previamente, que les permitirán llegar hasta al conflicto sin proponer aún alternativas de solución necesariamente.

c) ***Rymanakuykuna:*** es la estrategia que se utiliza para generar debates dramatizados, mediante los cuales, los estudiantes se convierten en personajes del conflicto y deberán debatir sobre las situaciones problemáticas, intentando mediar o defender la postura asumida, ante el problema presentado. En este espacio, es importante destacar la evaluación y argumentación de las posturas presentadas,

3. Propuesta crítico-artística: La última etapa busca proponer la creación de una propuesta artística cuyo objetivo que llegar a la toma de decisiones de alternativas pertinentes, de manera colaborativa, donde se construye las historias, las escenas, las situaciones y los personajes específicos dentro de la propuesta, que deben nacer de la construcción y deliberación conjunta. Durante esta etapa, es necesaria la búsqueda de propuestas argumentadas y razonadas para su logro. Cabe precisar que el taller no pretende construir una dramatización para ser expuesta al público necesariamente, sino que su esencia radica en el proceso de construcción y en la socialización entre los participantes del taller.

a) **Propuesta dramática:** Permite al estudiante construir la propuesta de escenas, personajes y estructura dramática de manera consensuada por parte de los mismos. En

este proceso, el docente guía y propicia una experiencia de aprendizaje basada en la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo. Asimismo, la propuesta dramática es el momento en que se deciden aquellos aspectos que se consideran pertinentes en respuesta al mensaje que se desea transmitir por parte del equipo.

b) Puesta en escena: Constituye la representación de la historia elaborada como respuesta a la situación problemática propuesta. Dicha puesta no debe pretender ser dada ante un público necesariamente ni busca que el estudiantes sienta la presión de representarla ante agentes externos. Por el contrario, la puesta se realizará entre los estudiantes y se busca que consoliden su proceso creativo.

c) Socialización: Constituye el momento en que los estudiantes comparten experiencias el proceso creativo y los logros alcanzados durante el taller. Del mismo modo, se debe poner énfasis en las cualidades del pensamiento crítico y la importancia del mismo dentro del proceso creativo, además de su importancia en el desarrollo de todo proceso educativo.

Rol de los participantes de la propuesta.

Respecto de los participantes del taller de teatro, podemos decir que son dos de manera prioritaria. Por ello a continuación detallamos el rol de cada participante.

Rol del estudiante.

Respecto del rol del estudiante, podemos precisar la importancia de una participación activa, donde el estudiante se convierte en el protagonista y es quien construye su propio conocimiento. En ese sentido, es necesario que los estudiantes puedan expresar sus propias ideas y explorar con su cuerpo y voz a partir de situaciones dramáticas presentadas, para lo

cual se debe brindar al estudiante la confianza requerida para que pueda expresarse de manera libre y oportuna.

Desde esta perspectiva, el estudiante es capaz de autorregular sus procesos y desde el ámbito práctico logra explorar un conjunto de posibilidades que le conducen al descubrimiento del conocimiento, por ello el rol del estudiante es fundamental.

Careaga, et al. (2006) indican que rol activo del estudiante es vital en un taller, pues permite que interactúe con lo demás desde el fundamento práctico del taller, lo que permite lograr encontrar nuevas perspectivas y opiniones en torno a un tema específico.

Rol del docente.

Respecto del rol docente, durante el proceso del taller, es vital debido a que los docentes serán quienes impulsan y dan la orientación necesaria que sirva para guiar los procesos que conduzcan a los estudiantes hacia el logro de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente debe motivar a la creación del estudiante, propiciando espacios de expresión libre, de participación y en que se fomenta la búsqueda de las expresiones individualizadas y su contraste con otras ideas.

El docente debe brindar un espacio de empatía y respeto por las opiniones de todos, su rol es imprescindible porque debe facilitar el escenario para el aprendizaje. Por último, cabe mencionar su rol de evaluador, pues debe evaluar constantemente los avances para lograr encontrar mecanismo de mejora que conduzcan al equipo al logro de los aspectos deseados.

Icari y Loja (2018) indican que la educación actual requiere de un docente que comprenda que la educación y los conocimientos se encuentran en constante cambios. Por ello, en el taller, es importante contar con un docente que se adapte a las necesidades de los estudiantes y respete el ritmo de aprendizaje de cada estudiantes. Partiendo de ello, el taller propiciará un intercambio nutritivo y de constante aprendizaje entre docentes y estudiantes.

Estructura de la propuesta

Respecto de la estructura diseñada para el presente taller, se ha tomado como lineamiento orientador, una de las competencias del perfil de egreso de la carrera de Educación Artística, denominada “Participa de proyectos artísticos que interrelacionan conocimientos de las artes escénicas con saberes pedagógicos, para propiciar comportamientos reflexivos, críticos, proactivos”. Lo anterior sirve como lineamiento orientador que brinda significatividad a nuestra propuesta dentro de sus logros esperados.

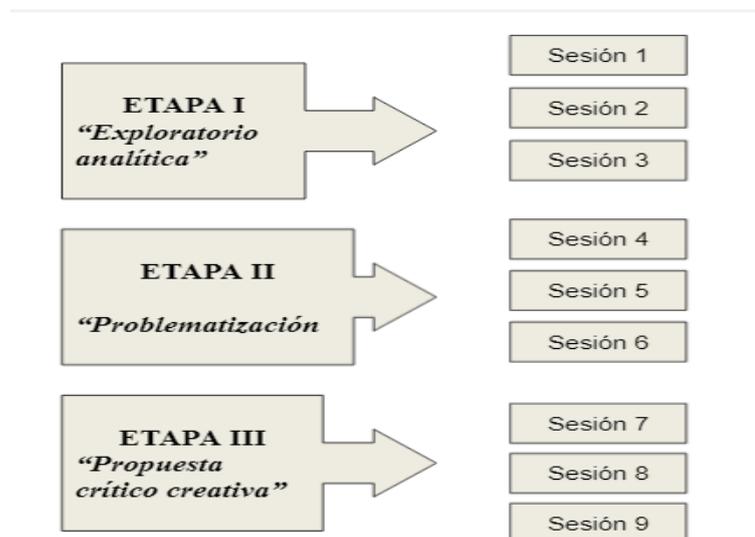
La propuesta responde a un modelo didáctico constituido por nueve sesiones, pues en el ámbito de la creación artística se requiere de una intervención consciente, reflexiva y en constante proceso de construcción, en la cual se ha considerado que tres sesiones responden a cada etapa, respetando los procesos como, la exploración, expresión y dramatización. La primera etapa, denominada exploratorio-analítico, cuenta con tres sesiones que permitan conducir a la siguiente, que es la problematización, la cual contiene tres sesiones también, tiempo en que logran contrastar ideas a partir de una situación problemática.

Finalmente, llegan a la puesta crítico-artística, donde, a partir de tres sesiones, se conduce hacia la deliberación de una historia reflexiva y crítica, considerado los elementos de la dramatización y el aprender a escuchar al compañero.

Dichas etapas se presentan en la figura 4, que se muestra a continuación.

Figura 4

Esquema sobre modelo didáctico. Elaboración propia.



Respecto de las nueve sesiones de aprendizaje elaboradas para el presente taller, es preciso señalar que estas cuentan con indicadores específicos para cada etapa propuesta. Del mismo modo, se añaden algunos materiales didácticos y/o estrategias dramáticas utilizadas dentro de las dos horas establecidas para cada sesión.

<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes proponen alternativas y opiniones, mientras que el docente promueve la participación respetuosa. Se menciona el término análisis y la importancia de “investigar” y/o “indagar” en fuentes confiables sobre la historia, el contexto, el artista, u otros elementos que aporten a la comprensión. (Fuentes confiables) Dicha búsqueda debe dar apertura a mayor imaginación y no limitar sus perspectivas creativas. (Análisis) • Los estudiantes deberán construir una pequeña historia en que se muestre la esencia del mensaje del elemento que les tocó representar. Para ello, contarán una historia a partir de cinco fotos orientadoras (en orden secuencial), mientras un narrador podría ir explicando sobre la foto. • Los estudiantes comparten sus fotografías y creaciones ante los participantes. Comentan sobre la influencia del análisis en la creación efectuada. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes explican las motivaciones que los han conducido a su propuesta y de qué manera influye el análisis y la indagación en la propuesta presentada. • Conversatorio sobre la importancia de la indagación y el análisis como elemento enriquecedor del trabajo abordado. 		20 min
--	--	--------

<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes comparten sus opiniones en torno a las situaciones presentadas, analizando ambas opciones.• Conversatorio sobre la importancia de tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de las situaciones.		20 min
---	--	--------

SESIÓN DE APRENDIZAJE 3			
ETAPA I <i>“Exploratorio analítica”</i>	I.1. Analiza situaciones problemáticas en una representación dramática que parte desde una motivación, para proponer alternativas de solución, a partir de la indagación sobre de las casuísticas representadas.		
Indicador			
SECUENCIA METODOLÓGICA		RECURSOS	TIEMPO
<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente se presenta, se brindan algunas normas de convivencia para el desarrollo de la sesión. • Seguido se promueve la pregunta <i>¿Cuál es la función de las fuentes confiables en el proceso de análisis?</i> • Los estudiantes realizan ejercicios de soltura corporal y vocal. • Se presenta el logro de la sesión: Reconoce la importancia de acudir a fuentes confiables para promover un análisis con fundamentos ante una situación conflictiva relacionada a la muerte asistida en el Perú. 		<p>Hojas</p> <p>Lapicero</p> <p>Casuística: muerte asistida.</p>	30 min
<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reciben una casuística, acerca de una problemática relacionada a la muerte asistida en el Perú y deberán dramatizar dicha situación. • Los estudiantes deben indagar fuentes confiables, para realizar una dramatización en que proponga finales alternativas, que consideran adecuados para dicha problemática. (fuentes confiables) • Los estudiantes exponen sus propuestas dramáticas y manifiestan las fuentes en las que se basan para llegar a dichas propuestas. En este proceso el docente guía, para que se generen preguntas por parte de los participantes del taller. (Método de preguntas) 			1h
<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes explican sobre la importancia de las fuentes para los análisis realizados. • Conversatorio experiencia de proceso creativo. 			30 min

SESIÓN DE APRENDIZAJE 4			
ETAPA II “Problematización”	I.2. Evalúa situaciones problemáticas argumentando su propia postura frente a dicha situación, en una representación dramática que promueve el diálogo y debate a partir de estrategias dramáticas.		
Indicador			
SECUENCIA METODOLÓGICA		RECURSOS	TIEMPO
<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente se presenta, saluda a los estudiantes y establece las normas de convivencia de la clase. • Los estudiantes realizan la soltura corporal, a partir de ejercicios de rotación de articulaciones, flexibilidad del cuerpo, caminatas por espacio en distintos ritmos. • “<i>El por qué</i>”, los estudiantes participan de una dinámica en que se propone que uno de ellos, se convierte en el prestamista, seguidos cada integrante debe convencerlo de que le preste dinero. Finalmente, el personaje “<i>El prestamista</i>” debe seleccionar un beneficiario, considerando el que más lo ha convencido. • Seguido se promueve la pregunta <i>¿Qué hizo el prestamista para decidir? ¿Cómo influye la evaluación en nuestra cotidianidad? ¿Cómo se evalúa?</i> • Se presenta el logro de la sesión: Evaluar alternativas de solución frente a situaciones problemáticas dramatizadas, considerando la pertinencia de las mismas. 		<p>Hojas</p> <p>Lapicero</p> <p>Casuística: “la última cama”, “muerte asistida”</p> <p>Celular</p> <p>Laptop</p> <p>Internet</p>	<p>20 min</p>
<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reciben una casuística peruana para cada equipo: “<i>La última cama</i>” y “<i>muerte asistida</i>”. A partir de ello, deben tomar dichas problemáticas que no cuentan con una solución precisa y deben asumir posturas críticas frente a las mismas. Realizan conversatorio en equipos que es guiado por el docente. (Aprendizaje basado en problemas) • Los estudiantes deben dramatizar las situaciones proponiendo dos alternativas de solución que serán presentadas. De esa manera el equipo es dividido en dos subequipos, cada equipo debe asumir y dramatizar un final distinto. (<i>En contra o a favor de la muerte asistida / en contra o a favor de dejar morir a los más ancianos</i>) 			<p>1h 10 min</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes indagan sobre posibles datos en fuentes fiables acerca de la problemática y evalúan la alternativa que han considerado como más pertinente. (Se genera una dualidad en opiniones) (Evaluación) <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes explican sobre la evaluación que han realizado acerca de los casos presentados. Y aquello que les ha motivado a seleccionar dicha opción. • El docente indica que la siguiente sesión debemos traer información para un debate en que se repartirán personajes para el debate. • Conversatorio experiencia de proceso creativo. 		30 min
---	--	--------

dirigido por el docente y quien será el mediador del debate. (Argumentación)		
Cierre		30 min
<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio experiencia de proceso creativo. • Los estudiantes conversan sobre la importancia de la argumentación desde fuentes confiables y una postura crítica. 		

SESIÓN DE APRENDIZAJE 6		
ETAPA II “Problematización”	I.2. Evalúa situaciones problemáticas argumentando su propia postura frente a dicha situación, en una representación dramática que promueve el diálogo y debate a partir de estrategias dramáticas.	
Indicador		
SECUENCIA METODOLÓGICA	RECURSOS	TIEMPO
<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente se presenta, saluda a los estudiantes y establece las normas de convivencia de la clase. • Los estudiantes asumen distintos roles y generan imágenes con el cuerpo, relacionadas a las situaciones abordadas en la trama de las historias que se han tomado en clases anteriores. • Seguido se promueve la pregunta <i>¿Cuáles son las características principales para rebatir? ¿Qué hace que una opinión contenga fundamentos lógicos?</i> • Se presenta el logro de la sesión: Argumentar posturas propias y rebatir posturas ajenas frente a situaciones problemáticas dramatizadas, considerando la pertinencia de las mismas en función a sus consecuencias. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes organizan el espacio para el debate que se realizará durante la clase, donde se deben rebatir argumentos presentados en la sesión anterior y llegar a un consenso. Cabe considerar que será por votación y en este proceso, cualquier estudiante puede cambiar de postura si lo considera pertinente. (Aceptación de nuevas ideas) • <i>“Desarrollo del debate”</i>, se establecen roles para el desarrollo del debate: magistrados, juez supremo, testimonios. Dicho debate debe promover la selección de una decisión en torno a las historias tomadas la sesión anterior: (En contra o a favor de la muerte asistida / en contra o a favor de dejar morir a los más ancianos). El docente establece las normas de participación para el debate. Del 	<p>Hojas</p> <p>Lapicero</p> <p>Casística : “la última cama”, “muerte asistida”</p> <p>Celular</p> <p>Laptop</p> <p>Internet</p> <p>Bandera</p> <p>Cartulina</p> <p>Materiales de escritorio: lápiz, colores, plumones, tijeras.</p>	<p>20 min</p> <p>1h 10 min</p>

<p>mismo modo, una votación para determinar la decisión. <i>(Toma de decisiones autorregulada)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se agrupan y deben crear una frase creativa metafórica, que se relacione a la esencia o sensación que les transmite el caso abordado. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboran un afiche con la frase creativa y la comparten con los compañeros. Los estudiantes comparten experiencias del proceso creativo 		30 min
---	--	--------

SESIÓN DE APRENDIZAJE 7			
ETAPA III "Propuesta crítica creativa"	I.3. Elabora una puesta en escena sobre una dramatización partiendo desde un análisis crítico de situaciones problemáticas que nacen de una frase creativa, aplicando las cualidades del pensamiento crítico durante su proceso creativo.		
Indicador			
SECUENCIA METODOLÓGICA		RECURSOS	TIEMPO
<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente saluda a los estudiantes y establece las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión. Seguido el docente muestra las frases elaboradas y/o carteles que se han elaborado en la anterior sesión. Para ello, todos los participantes deben generar una imagen grupal, a partir de lo que interpretan del cartel. (Expresión libre) Seguido se promueve la pregunta <i>¿Qué cosas se podrían representar desde nuestras frases? Si tuviéramos que construir una propuesta crítica sobre nuestro contexto y relacionarla con nuestro cartel, ¿Qué sería?</i> Se presenta el logro de la sesión: Elaboramos una propuesta dramática a partir de la frase creativa, en que evaluamos de manera crítica temas de nuestro contexto. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Seguido los estudiantes caminan por el espacio y el docente mostrará algunas palabras o imágenes, con la finalidad que los estudiantes expresen con su cuerpo las sensaciones que le transmiten: imágenes alusivas a corrupción, violencia, inseguridad, entre otros. (inductores seleccionados por el docente) Los estudiantes tendrán un tiempo para deliberar sobre la frase elaborada y evaluar qué problemática, tema y/o situación reflexiva pueden abordar. Luego de decidirlo, deben realizar una propuesta dramática en que se brinde un 		<p>Carteles elaborados por los estudiantes</p> <p>Celular Laptop Internet</p>	<p>20 min</p> <p>1h 10 min</p>

<p>mensaje, a partir de un análisis crítico de la situación propuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Indagación sobre propuesta</i>”, los estudiantes indagan en fuentes confiables sobre datos que puedan aportar a la construcción de la dramatización. La labor del docente, debe ser motivadora y promover la reflexión antes los problemas que han identificado, potenciando la indagación y evaluación. (Aprendizaje basado en problemas) • “Construcción de la propuesta”, Los estudiantes se agrupan y deben evaluar las opiniones de los compañeros, para decidir sobre la situación que desean mostrar en la obra. Se debe propiciar el uso de la metáfora en la propuesta, además de promover un mensaje crítico a los espectadores. El docente precisa sobre puesta en escena, dramatización y conflicto dramático, que servirán para el desarrollo. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes coordinan sobre propuestas para la siguiente sesión y búsqueda de información confiable sobre el tema. • Los estudiantes comparten experiencias del proceso creativo 		30 min
--	--	--------

SESIÓN DE APRENDIZAJE 8		
ETAPA III “Propuesta crítica creativa”	I.3. Elabora una puesta en escena sobre una dramatización partiendo desde un análisis crítico de situaciones problemáticas que nacen de una frase creativa, aplicando las cualidades del pensamiento crítico durante su proceso creativo.	
Indicador		
SECUENCIA METODOLÓGICA	RECURSOS	TIEMPO
<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El docente saluda a los estudiantes y establece las normas de convivencia para el desarrollo de la clase. ● Seguido el docente propone actividades para la desinhibición y soltura del cuerpo. ● Seguido se promueve la pregunta <i>¿Qué aspectos necesitamos para la construcción de una historia dramática?</i> Se presenta video sobre pasos para la construcción de una escena teatral. ● Se presenta el logro de la sesión: Construye personajes y escenas de su propuesta dramática, a partir del análisis crítico de las situaciones planteadas. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>“Opinamos todos”</i>, los estudiantes contrastan las propuestas de los compañeros, a fin de decidir los personajes adecuados, las escenas pertinentes y la función del mensaje, en respuesta al análisis crítico realizado. Dicha historia debe contar con aspectos investigados de la problemática, en bases confiables. El equipo debe decidir las situaciones más pertinentes para el mensaje que desea transmitir. (aceptación de nuevas ideas) ● <i>“Construcción de la propuesta crítico creativa”</i>, Los estudiantes se agrupan y deben ensayar las situaciones, el rol de los personajes y seleccionar aquella escenografía que utilizarán para su propuesta. El docente acompaña el proceso y guía para el logro del uso de códigos teatrales. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes coordinan sobre propuestas y materiales para considerar en su propuesta, para la siguiente clase. ● Los estudiantes comparten experiencias del proceso creativo 	<p>Carteles elaborados por los estudiantes</p> <p>Celular Laptop Internet</p>	<p>20 min</p> <p>1h 10 min</p> <p>30 min</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE 9			
ETAPA III “Propuesta crítica creativa”	I.3. Elabora una puesta en escena sobre una dramatización partiendo desde un análisis crítico de situaciones problemáticas que nacen de una frase creativa, aplicando las cualidades del pensamiento crítico durante su proceso creativo.		
Indicador			
SECUENCIA METODOLÓGICA	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El docente saluda a los estudiantes y establece las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión. ● Seguido el docente propone actividades para la desinhibición y soltura del cuerpo. ● Seguido se promueve la pregunta <i>¿Cómo ha intervenido el pensamiento crítico para la construcción del mensaje? ¿de qué manera la propuesta promueve la crítica y reflexión?</i> ● Se presenta el logro de la sesión: Socializa su dramatización y comparte opiniones sobre el proceso crítico y creativo. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “<i>Ensayando mi propuesta</i>” los estudiantes ensayan su propuesta crítico - creativa considerando elementos del teatro abordados. ● “Los estudiantes representan las situaciones ante los compañeros, quienes serán los “críticos teatrales” y anotarán detalles sobre las propuestas. Al finalizar, los compañeros socializan opiniones y se abre la mesa de diálogo sobre temas expuestos. El docente introduce un conversatorio sobre el pensamiento crítico. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes evalúan el impacto del pensamiento crítico en la elaboración de su propuesta. ● Los estudiantes comparten experiencias del proceso crítico-creativo. ● Despedida del taller. 	<p>Celular Laptop Internet</p> <p>Vestuario Elementos Sonidos</p>	15 min	1h 10 min
		35 min	

Validación de la propuesta

Validación de la propuesta por juicios de expertos

Para la presente investigación, se ha modelado una propuesta de taller educativo, la misma que se dirige a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte. La propuesta en mención ha sido validada a través de juicio de expertos, para lo que se ha solicitado el apoyo de tres docentes que forman parte de la escuela de postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola. Cabe mencionar que dicho proceso se realizó mediante dos fichas que han permitido la validación y constan de diez ítems cada una (Ver Anexo 4)

Características de los especialistas

Respecto de las características para la elección de los especialistas, se ha considerado el grado académico, seguido de la experiencia profesional y la disponibilidad por parte de los especialistas para colaborar con la investigación. Posterior a la selección se optó por el envío de un correo electrónico para solicitar su aporte en la condición de expertos. A continuación, se presenta, en tabla 2, los datos de los especialistas formaron parte de la validación

Tabla 2

Datos de los especialistas

Apellidos y nombres	Grado académico	Especialidad/profesión	Ocupación	Años de experiencia
Luis Alberto Calderón Coello	Doctor en educación	Lic en administración	Docente	20 años
Helwis César Moreno Bardales	Magister Scientiae	Administrador de empresas	Docente e investigador	10 años

Rodríguez Flores Eduar Antonio	Magister en educación	Licenciado en educación	Docente	10 años
--------------------------------------	--------------------------	----------------------------	---------	---------

Validación interna

Respecto de la validación interna, que contiene la modelación de la propuesta, donde se evalúa el contenido de la misma, se puede indicar que contiene diez ítems evaluados. Del mismo modo, el instrumento presenta una escala de valoración que abarca desde un punto hasta cinco puntos, seguido de un espacio para que el especialista pueda agregar observaciones si lo considera pertinente, donde pueda agregar comentarios positivos y constructivos, además de sugerencias para la mejora del contenido.

En la tabla 3, se muestran los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los docentes especialistas que aportaron a la validación. Respecto del primer especialista, se puede observar que valoró la propuesta con 100%; el segundo, con 100 %; y el tercero, con 100%. Por tanto, el promedio que se obtuvo, considerando las tres valoraciones, fue de 100 %, lo que demuestra que el taller educativo obtuvo una valoración interna muy buena.

Tabla 3

Validación interna

Indicadores	Especialista 1		Especialista 2		Especialista 3	
	N°	%	N°	%	N°	%
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.	5	10 %	5	10 %	5	10 %

La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Total	50	100 %	50	100 %	50	100 %
Promedio porcentual			100 %			

Validación externa

Respecto de la validación externa, cuya finalidad es la evaluación de los aspectos formales de post prueba, contiene una ficha con diez ítems, donde se puede identificar una escala de valoración que va desde un punto hasta cinco puntos. Del mismo modo, el

documento cuenta con espacios para que el docente especialista pueda considerar algunas observaciones sobre aspectos positivos, constructivos y sugerencias relacionadas con la forma con que se ha planteado la propuesta.

En la tabla 4, se presentan los resultados que se han obtenido a partir de la valoración de los tres especialistas. En el caso del primer especialista, este valoró la propuesta con un 100 %, mientras que el segundo especialista con un 94% y el tercer especialista con un 100 %. A partir del porcentaje obtenido, identificamos que el promedio es de 94.66%, lo cual indica que la valoración externa ha sido calificada como muy buena.

Tabla 4

Validación externa

Indicadores		Especialista 1		Especialista 2		Especialista 3	
		N	%	N	%	N	%
Claridad	La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Objetividad	La propuesta está expresada en conductas observables.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Actualidad	La propuesta está adecuada al avance de la ciencia pedagógica.	5	10 %	1	2 %	5	10 %
Organización	La propuesta posee una organización lógica.	5	10 %	5	10 %	5	10 %

Suficiencia	La propuesta comprende aspectos de cantidad y calidad.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Intencionalidad	La propuesta está adecuada para valorar los aspectos de las categorías.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Consistencia	La propuesta está basada en aspectos teóricos científicos de la educación.	5	10 %	1	2 %	5	10 %
Coherencia	Existe coherencia entre el propósito, diseño y el plan de implementación de la propuesta.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Metodología	La propuesta plantea una estrategia que responde al propósito de la investigación.	5	10%	5	10 %	5	10 %
Pertinencia	La propuesta es útil y adecuada para la investigación.	5	10%	5	10 %	5	10 %
	Total	50	100 %	42	84%	50	100 %
Promedio porcentual				94.66 %			

A continuación se presenta la tabla 5, que contiene la escala de valoración que se ha considerado para la validación interna y externa de la propuesta que responde a la investigación.

Tabla 5

Escala de valoración para la validación interna y externa

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Nota: Adaptado de los documentos normativos USIL (2021)

Resultados de la valoración de la modelación de la propuesta

En la tabla 6, se muestran los resultados que se han obtenido, partiendo desde las valoraciones obtenidas en la valoración tanto interna como externa. Se puede evidenciar que la propuesta obtuvo una validación de 97.33%, por lo que podemos afirmar que esta cumple con criterios pertinentes y suficientes para su posterior aplicación.

Tabla 6

Resultados de la valoración interna y externa

	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Promedio
Validación interna	100 %	100 %	100 %	100 %
Validación externa	100 %	84%	100 %	94,66 %

Promedio	100 %	92%	100 %	97,33 %
Promedio final		97,33 %		

Conclusiones aproximativas de los análisis y resultados de la propuesta, y su validación teórica o práctica

Considerando los resultados que se han presentado a partir de la validación de la propuesta realizada con la colaboración de tres docentes en calidad de expertos, primero, se concluye que la presente propuesta, denominada taller educativo “Teatro y Pensamiento”, sí cumple con los criterios necesarios para su aplicación en los estudiantes del III ciclo del curso Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. Partiendo de ello, la aplicación del taller educativo permitirá el desarrollo del pensamiento crítico que constituye una tarea central en la educación y fundamental en el desarrollo del ser humano.

Segundo, se concluye que la propuesta se encuentra contextualizada en una realidad educativa específica, pues responde al diagnóstico realizado en los estudiantes del III ciclo del curso Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. Por tanto, su diseño responde a las necesidades identificadas en la muestra seleccionada, lo que permitirá mejorar sus habilidades vinculadas con el pensamiento crítico.

Por último, se concluye que el taller educativo está listo para ser aplicado, debido a que se han considerado todos los materiales pertinentes para la ejecución del taller en mención, considerando tanto bases artísticas como pedagógicas.

Conclusiones

El pensamiento crítico constituye uno de los aspectos más importantes en el ámbito tanto académico como laboral en los últimos años. Partiendo de ello, es importante fomentar espacios para su desarrollo desde la educación superior, pues permitirá formar ciudadanos y profesionales competentes capaces de enfrentar nuevos retos propios de nuestra sociedad. En tal sentido, el taller educativo de “Teatro y Pensamiento” es una alternativa que promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte Dramático. Por último, la presente investigación ha permitido establecer conclusiones que guardan relación con los objetivos inicialmente planteados.

Conclusión 1: En primer lugar, respecto de la categoría apriorística problema, se concluye que distintos autores aportan a la construcción de la comprensión del pensamiento crítico, entendiéndose este como un proceso activo y reflexivo que promueve el dinamismo de nuestra criticidad lo que cobra vital importancia en el ámbito educativo (Patino, 2014). Pensar de manera crítica nos conduce al análisis y evaluación de situaciones cimentadas en la indagación donde prima la razón, argumentación, y lo que nos aleja de un pensamiento egocéntrico, conduciendo a la toma de decisión autorregulada desde una perspectiva lógica, crítica, coherente y ética (Facione, 2007). Lo anterior permite mejorar la calidad del propio pensamiento (Paul y Elder, 2003)

Conclusión 2: En segundo lugar, respecto del diagnóstico realizado a partir de los instrumentos diseñados, se concluye que los estudiantes del III ciclo del curso de currículo en una Escuela Nacional Superior de Arte evidencian un escaso uso de las habilidades del pensamiento crítico, que se traducen en una falta de indagación de información en fuentes

confiables y escasez de fundamentos sólidos que los conduzcan a tomar decisiones autorreguladas basadas en la reflexión y razonamiento de las situaciones. Por consiguiente, es preciso mencionar la importancia de diagnosticar de manera constante, a manera de lograr una actualización de la propuesta, que permita responder a las necesidades de los intereses de los estudiantes.

Conclusión 3: En tercer lugar, respecto de la propuesta de taller educativo, se concluye que este cumple con los criterios pertinentes para permitir el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que formaron parte de los objetivos de la presente investigación. Para ello, la presente propuesta se ha basado en enfoques pedagógicos, curriculares, y ha sido enmarcada, considerando fundamentos artísticos que promueven la exploración, la creatividad, la criticidad y el trabajo en equipo, a partir de actividades dramáticas.

Conclusión 4: Por último, partiendo desde el análisis del contexto en que nos ubicamos, se concluye que, resulta imprescindible desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes que permita afrontar retos propios de nuestra sociedad. Del mismo modo, es importante considerar que el presente taller no representa una alternativa única, sino constituye una alternativa sustentada en soportes metodológicos y pedagógicos organizados y sistematizados que ofrece la oportunidad de fortalecer las habilidades del análisis, la evaluación, la argumentación y la toma de decisiones autorreguladas.

Recomendaciones

Recomendación 1: En primer lugar, se recomienda promover y actualizar investigaciones que abordan la conceptualización del pensamiento crítico, considerándose un aspecto fundamental en nuestro contexto. Por tanto, es indispensable que los estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento crítico, lo que será provechoso para su vida tanto académica como laboral, alineada a los nuevos retos educativos. Ante lo expuesto, es importante una constante actualización de sus conceptos a partir de nuevas investigaciones alineadas al ámbito educativo.

Recomendación 2: En segundo lugar, se recomienda que las instituciones promuevan la participación de sus estudiantes, y los docentes puedan realizar diagnósticos respecto del uso de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes. Lo mencionado conducirá a reflexionar sobre la situación problemática y lograr una reiterada actualización de la información para la adaptación de la propuesta.

Recomendación 3: En tercer lugar, se recomienda utilizar los talleres educativos en que se sitúe la importancia del rol del estudiante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que conduce a la construcción del conocimiento. Del mismo modo, se precisa la importancia del uso del teatro como herramienta potente para el desarrollo del pensamiento de orden superior como el pensamiento crítico.

Recomendación 4: Por último, se recomienda realizar una actualización constante de las estrategias abordadas en el taller educativo, con fines de adecuarlo a nuevas tendencias y contextos educativos que. del mismo modo, permitirán el desarrollo del pensamiento crítico a partir de propuestas artísticas.

Referencias

- Ander- Egg, E. (2005). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. (Quinta edición). Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Alejo, L. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://cutt.ly/rkla7Xw> .
- Alvarado, L.& Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación. En el Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 6 de Octubre, 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín virtual*, 4, 10, 49-55.
- Bacon, F. (2003). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada. Recuperado de: <https://bit.ly/39PSBhO>
- Betancourt, R., Guevara, L., & Fuentes, E. (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: Caracterización y retos*. Repositorio Universidad de La Salle Ciencia Unisalle. Recuperado de <https://cutt.ly/rkx1OI5>
- Bezanilla, J. M., Poblete, M., Fernández, D., et. al. (2018). *El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios Pedagógicos XLIV, 1*, 89-113. doi: 10.4067/S0718-07052018000100089
- Borea, F. (2005). Teoría de la decisión. Un modelo integrador. Recuperado en 19 de Setiembre, 2020 en: [web:http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/4/26/m0.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/4/26/m0.pdf)
- Bullón, A. (1989). Educación Artística y Didáctica del Arte Dramático. Lima: Editorial San Marcos. (p. 72 – 73).
- Bullón, A. (1975). Hacia una personalidad creativa. Lima: Editorial San Marcos.

- Cangalaya, L. M. (2017). *Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de primer año del curso de Introducción a la Literatura, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2017* (Tesis de maestría) Recuperada de: <https://n9.cl/r3v2f>
- Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociado a la escritura digital. [Versión en línea] *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 40, 68-83.
- Careaga, A., Sica R., Cirillo A. y Da Luz S. (Octubre, 2006). Aportes para implementar un taller. Conferencia presentada en 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC) 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. Recuperado el 12 de Enero, 2021 de <https://bit.ly/3oVN2Tr>
- Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica: Encuentros y Desencuentros. [Versión electrónica]. *Cinta Moebio, Revista epistemológica de ciencias sociales.*, 27, 11-26.
- Carrillo, G.: Perez , L. y Vasquez, A. (2018). *Desarrollo de competencias en la educación superior. En blanco y negro*, 1, 68-81 Recuperado de <https://bit.ly/3i4biSU>
- Cerezal, J. & Fiallo, J. (2005). *Cómo investigar en Pedagogía*. La Habana, Cuba.
- Cerveza, J. (1993). Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales. *Repositorio Universidad de Valencia*, 1, 101-110.
- De-Juanas, Á. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. [Versión electrónica]. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte IX*, 33, 298-300.
- Del Basto, L. (2005) Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. [Versión electrónica]. *Revista ieRed Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1, 3.
- Delors, Jacques (1994). *"Los cuatro pilares de la educación"*, en *La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO*, pp. 91-103.
- Díaz, L. & Montenegro, M. (2010). *Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico*. Conferencia presentada. Trabajo presentado en: XXXII Simposio de

- Profesores de Práctica Profesional Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad. Nacional De Rosario. Recuperado de: <https://bit.ly/36Kx6gu>
- Espíndola, J. (2005). Análisis de problemas y toma de decisiones. Recuperado el 19 de Setiembre, 2020 en: <https://n9.cl/tbewf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de <http://www.eduteka.org/pensamientoCríticoFacione.php>.
- Fernández, O., Cárdenas P. & Mesa, F. (2006) Rene descartes, un nuevo método y una nueva ciencia. *Scientia et Technica* de Universidad Tecnológica de Pereira Colombia. Recuperado el 29 de Diciembre 2020 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84911652071>
- Flehsig & Schiefelnein. (2006). 20 modelos didácticos para Latinoamérica. Recuperado el 19 de Setiembre, 2020 en: <https://n9.cl/vs7o>
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza el derecho*, 17, 67-84. Recuperado de: <https://bit.ly/2Mvcq5t>
- García, J.; Parada, N. & Ossa, A. (2017). El drama creativo es una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 839-859. DOI: 10.11600/1692715x.1520430082016
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. [Versión electrónica] *Razón y Palabra*, 66. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>
- Guzman, F (2017) *Problemática general de la educación por competencias*. *Revista Iberoamericana de educación*, 74, 107 - 120. <https://doi.org/10.35362/rie740610>
- Iacona, A. (2018). La argumentación (Primera edición). Recuperado de <https://cutt.ly/8kx1KOJ>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo también llamado pensamiento crítico. *Revista Propósitos y Representaciones*, 2, 161-214. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Levano, S. (2015) *Obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de la carrera de traducción e interpretación de la facultad de humanidades y lenguas modernas*. Repositorio Ricardo Palma. Recuperado de <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/830>

- Luna, C. (2020). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Macedo, A. (2018). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de estadística I en la Facultad de Ingeniería, economía, estadística y ciencias sociales*. (Tesis de maestría). <https://bit.ly/2XObLkA>
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis doctoral) Recuperada de: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//edu/ucm-t26704.pdf>
- Martínez, H. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. [Versión electrónica]. *Repositorio Universidad femenina el Sagrado Corazón*, 21(1), 1-22
- Mauro, M. (Noviembre, 2008). *Acerca de la crítica de Tomás de Aquino al ocasionalismo musulmán*. Conferencia presentada en el VII Jornadas de Investigación en Filosofía para docentes, graduados y alumnos. Recuperado el 28 de Diciembre, 2020 en <https://bit.ly/3jkumeS>
- Maya, A. (2007). *El taller educativo*. Segunda edición. Recuperado de <https://cutt.ly/xkxMfDM>
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Lima: Fimart S.A.C.
- Molina O. (15 de Noviembre del 2020). *La reforma universitaria y la calidad educativa*. El comercio. <https://elcomercio.pe/economia/peru/la-reforma-universitaria-y-la-calidad-educativa-por-oswaldo-molina-noticia/>
- Molina, S. (2016). El método de análisis y síntesis y el descubrimiento de Neptuno. Università degli Studi di Torino, Italy. DOI: 10.17533/udea.ef.n55a03
- Monje, A. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica. Recuperado el 6 de Octubre, 2020 en: <https://n9.cl/lry4e>
- Mora, A. & Parra, P. (2015). *Estrategia de aprendizaje para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes principiantes de la corporación de ciencia y desarrollo uniciencia Bogotá*. (Tesis maestría). Recuperada de: <https://cutt.ly/Skk8BIs> .
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea [Versión electrónica]. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-23. Recuperado en <https://cutt.ly/QkxVFey>

- Motos, T. (1992) Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10, 75-94. Disponible en: <https://cutt.ly/Mkx0iof>
- Naessens, H. (2015). Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57993>
- Núñez, Ávila & Olivares, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*. En Instituto e investigaciones sobre la ciudad de México. Recuperado en 11 de Setiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299152904005>
- Patino, H. (2011). Educación humanista en la universidad Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. [Versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 34, 23-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a3.pdf>
- Patino, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. [Versión electrónica]. *DIDAC*, 64, 3-9. Recuperado en: <https://cutt.ly/ZkxNkSM>
- Paul R y Elder L. (2003). *La mini guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de <https://cutt.ly/FkxC5qq>
- Paul R y Elder L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de <https://cutt.ly/qkxC3l4>
- Pavis. P. (1983). *Diccionario de Teatro, dramaturgia, estética y semiológica*. Barcelona: Editorial Paidós
- Piette, J. “Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico”- *Universidad de Sherbrooke (Québec). Canadá - (Traducción de Therése Lafond y Daniel López Zan)*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2020, de <https://cutt.ly/7kxL2L8>
- Quiroz, R. (2012). Sócrates, entre mito y razón. *Byzantion nea hellás*. En universidad de Chile. Recuperado el 28 de Diciembre, 2020 de <https://bit.ly/39PNvID>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language]* (22nd ed.). Madrid.

- Ricapa, L. (2015). *Relación entre las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico Público "Carlos Cueto Fernandini" - Comas – 2015*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12672/5765>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22. Recuperado el 6 de Octubre, 2020 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez, A. & Pérez, O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento *Revista EAN*, 82, pp.179-200. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.164>
- Romero, L. (2017). *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de lima metropolitana*. (Tesis de maestría) Recuperada de: <https://bit.ly/33KWwcN>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social [Versión electrónica]. *ReiDoCrea*, 3 (21), 147-171. Recuperado el 10 de Enero, 2021 de <https://cutt.ly/8kxBilO>
- Sessarego, G. (2019). *Estrategia metodológica para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de pintura de una institución educativa de arte de lima* (Tesis de maestría) Recuperada de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9619/1/2019_Sessarego-Diaz.pdf
- SINEACE (2018) *Caracterización de Lima Metropolitana*. Recuperado el 25 de Julio, 2021 de <https://bit.ly/38kAxLr>
- Sousa, V., Driessnack, M & Costa, I (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. Recuperado el 6 de Octubre, 2020 en: <https://n9.cl/m7zhh>
- Steffens, E., Ojeda, D., Martínez J., Hernández, H., & Moronta, Y. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Espacios*. Recuperado el 11 de Setiembre, 2020 de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p01.pdf>

- Taborda, Y. & López, L. (2020). Pensamiento crítico: Una Emergencia En Los Ambientes Virtuales De Aprendizaje. *Rev. Innova Educ.* 2020, 2, 60-77. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.004>
- Tamayo, M. (2015). El proceso de la investigación científica. <https://bit.ly/39FbzH3>
- Tapia, I. (2016). *La Dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora. Universidad Pública de Navarra. 2015-2016.* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://cutt.ly/Skx0b3Q>
- Trozo, E. (2004). Didáctica del teatro I. <https://bit.ly/3o8IHPW>
- Trozo, E (2014). Didáctica del teatro para la educación superior. <https://bit.ly/3IW6W1i>
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas* (Primera edición). Recuperado de <https://cutt.ly/9kxVXWd>
- UNESCO. (2020). *Competencias para impulsar la empleabilidad de un millón de jóvenes durante la recesión que se avecina.* Recuperado de <https://bit.ly/3zF1CEk>
- Üstündağ, T. (1997). Theadvantages of using drama as a methop of education in elementaryschools.. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.
- Zetina, E. & Piñon, E. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. *Revista de la universidad autónoma del estado de México.* Recuperado el 28 de Diciembre, 2020 en <https://bit.ly/36O6QIA>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz Metodológica

Título: Taller “Teatro y pensamiento” para desarrollar el pensamiento crítico en estudiante del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima.										
Pregunta científica general	Preguntas científicas específicas	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Enfoque, tipo y diseño de investigación	Métodos de investigación	Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	Técnicas	Instrumentos
¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?	<p>- ¿Cuál es la perspectiva teórica que sustenta un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?</p> <p>- ¿Cuál es la situación actual del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de</p>	Diseñar un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima.	<p>- Sistematizar las perspectivas teóricas que sustentan un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima.</p> <p>- Diagnosticar la situación actual del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima.</p>	Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Evaluación • Argumentación • Toma de decisiones 	<p>Enfoque cualitativo, paradigma socio-crítico</p> <p>Tipo aplicada educacional</p> <p>Diseño no experimental</p>	<p>Método de inducción y deducción</p> <p>Método histórico – lógico</p> <p>Método analítico – sintético</p> <p>Método de modelación</p> <p>Método empírico</p> <p>Método matemático</p>	<p>Población: 30 estudiantes y 8 docentes del Curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima</p> <p>Muestreo no probabilístico p conveniencia Muestra: 15 estudiantes y 3 docentes del Curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima</p> <p>Unidades de análisis Docentes Estudiantes</p>	<p>- Encuesta</p> <p>- Entrevista</p> <p>- Observación</p>	<p>- 2 Cuestionario</p> <p>- Guía de entrevista semiestructurada</p> <p>- Guía de observación semiestructurada participante</p>

	<p>Arte de Lima?</p> <p>- ¿Qué criterios teóricos y didácticos se deben tomar en cuenta en la modelación de un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?</p> <p>- ¿Cómo validar un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?</p>		<p>- Determinar los criterios teóricos, metodológicos y prácticos se deben tomar en cuenta para la modelación de un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima.</p> <p>- Validar las potencialidades de un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima.</p>	<p>Taller educativo “Teatro y pensamiento”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Drama Creativo • Dramatización • Rol del estudiante 					
--	---	--	--	--	---	--	--	--	--	--

Anexo 2: Matriz metodológica

TÍTULO DE TESIS: Taller “Teatro y pensamiento” para desarrollar el pensamiento crítico en estudiante del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima								
PREGUNTA CIENTÍFICA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	Ítems de cuestionario dirigida a estudiantes	Ítems de cuestionario dirigida a estudiantes	Ítems de guía de entrevista a semi estructurada dirigida a docentes	Ítems de guía de observación semi estructurada participativa dirigida a estudiantes
¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima?	Diseñar el taller educativo “Teatro y pensamiento” para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela	PENSAMIENTO CRÍTICO Es un proceso activo y reflexivo que promueve el análisis y la evaluación de un tema o situación problemática, buscando una indagación donde prima la razón,	A. ANÁLISIS: Es la descomposición de las partes de un todo para lograr indagar de manera profunda el contenido de un enunciado. Aquí el estudiante identifica aspectos como: idea principal, ideas centrales, conclusiones, propósito, entre otros. (Facione, 2007,	a. El estudiante indaga información relacionada a la credibilidad de un enunciado o argumento presentado, ante una opinión que difiere de la propia.	1		1	
				b. El estudiante identifica el significado, premisas y razones de un argumento o postura, mediante organizadores visuales	2 3			
				c. El estudiante genera preguntas sobre un	4		2	

	Nacional Superior de Arte de Lima.	argumentación y conduce a la solución autorregulada desde una perspectiva lógica, crítica, coherente y ética. (Facione, 2007; Paul y Elder, 2003)	Ministerio de educación del Perú, 2006)	enunciado o argumento presentado, partiendo de la ideas principales el mismo.				
				d. El estudiante sintetiza y organiza la información de un argumento o enunciado, de manera coherente.	5		3	
				e. El estudiante explica uno o más argumentos presentados acerca de un tema, en un conversatorio entre los compañeros.			4	
	B. EVALUACIÓN: Es la valoración de la credibilidad de un enunciado. Aquí el estudiante juzga una fuente dando paso a un cuestionamiento lógico y coherente (Patiño, 2012; Facione, 2007)		a. El estudiante induce información con respecto a una fuente, enunciado o argumento presentado por el otro, brindando dos ideas fuerza por cada enunciado.			5		
			b. El estudiante deduce información con respecto a una fuente, enunciado o argumento presentado por el otro, brindando dos ideas fuerza por cada enunciado.	6				
			c. El estudiante juzga la credibilidad de una fuente, enunciado o argumento, si considera que tiene aspectos en cuestión, formulando hipótesis y supuestos.	7 8		6	1	

				d. El estudiante realiza una valoración apreciativa frente a una fuente, enunciado o argumento, con argumentos coherentes.	9		5	1
			C. ARGUMENTACIÓN. Es la capacidad para defender un punto de vista respecto a un enunciado propio o ajeno, fundamentando sus criterios y argumentos (Iacona, 2018; Facione, 2007)	a. El estudiante expone las conclusiones del razonamiento propio frente a un enunciado expuesto, de manera clara y coherente.	10 11		7	2
				b. El estudiante justifica el razonamiento aplicado contrastando con otros razonamientos y lo contextualiza con ejemplos claros.	12		8	2
				c. El estudiante refuta otras opiniones al defender su postura frente a una fuente, enunciado o argumentos, con respeto apertura al diálogo.	13		9	3
			D. TOMA DE DECISIONES AUTORREGULADAS: Es la facultad del ser humano de elegir entre varias alternativas donde se priorice el aspecto ético y se evalúe una realidad. Permitiendo replantear una	a. El estudiante selecciona una alternativa previamente evaluada de manera consciente, a partir de una postura ética y empática con su sociedad.	14 15			4
				b. El estudiante reconsidera su posición o juicio, si cree necesario en busca de encontrar la mejor solución frente a un problema, con	16			4

			alternativa. (Facione, 2007; Ministerio de educación del Perú, 2006)	apertura a la escucha activa.				
				c. El estudiante aplica una solución, frente a alguna situación problemática, con ejemplos claros y concretos.	17			4
		<p>TALLER EDUCATIVO : Es un espacio de trabajo que combina la teoría y la práctica de los estudiantes y donde se aborda una problemática específica con la finalidad de transformarla, partiendo desde estrategias dramáticas integradoras que promuevan el análisis y reflexión.</p> <p>(Gutierrez, 2009; Ander-Egg, 2005)</p>	<p>A. DRAMA CREATIVO: Es una estrategia dramática dinámica, reflexiva, creativa y artística, que promueve una libertad de pensamiento, partiendo de un estímulo. (Üstündağ., 1997; Bullon, 1989)</p>	a. El estudiante representa situaciones creativas espontáneas, partiendo de un estímulo o inductor brindado por el docente.		1	10	
				b. El estudiante resuelve situaciones de manera espontánea, frente a una situación propuesta.		2	10	
				c. El estudiante investiga sobre la problemática que se aborda en la historia dramática, proponiendo situaciones dramáticas espontáneas, aportando a su creación		3	10	
			<p>B. DRAMATIZACIÓN : Es un proceso en el que se brinda una estructura dramática planificada, dando paso a la selección y creación consensuada de diálogos, párrafos, situaciones,</p>	1. El estudiante participa de debates dramatizados en que se aborda la problemática de una historia dramática, exponiendo sus puntos de vista frente a sus compañeros.		4	11	
				2. El estudiante construye una historia dramática que promueve el análisis y reflexión, con la		5		

		-	personajes, acciones, entre otras características propias de una representación. (Tapia, 2016; Pavis, 1983)	participación de todos los integrantes.				
		-		3. El estudiante debate distintas propuestas para la construcción de escenas, personajes, situaciones y texto, de manera colaborativa.		5		
			C. ROL DEL ESTUDIANTE: Es la manera en que los estudiantes actúan y participan durante el taller, teniendo como ideal una participación activa y de colaboración conjunta. (Careaga, Rosario Sica, Cirillo, Silvia Da Lu, 2006; Ander Egg, 2005)	a. El estudiante realiza propuestas inventivas y originales, resolviendo problemas con ejemplos concretos, en una representación.		6	12	
				b. El estudiante participa de manera activa durante el proceso creativo del taller, con autonomía.		7	12	
				c. El estudiante muestra apertura a escuchar otras opiniones y respetarlas, aunque difieran de la propia, en un debate.		8	12	

Anexo 3: Instrumento de recolección de datos

CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

Datos generales

Género:

() Masculino

() Femenino

- Lugar de nacimiento:
- Edad:

Objetivo del instrumento:

Identificar la presencia de las cualidades del pensamiento crítico.

Instrucciones:

Estimado estudiante, como parte de una investigación, te presentamos una serie de premisas frente a situaciones específicas relacionadas al pensamiento crítico. Leer detenidamente y seleccionar la alternativa que más se ajusta a su realidad. La información recabada es anónima, por lo que es importante su sinceridad en la presente tabla.

Nº	Premisas	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Al escuchar una afirmación que difiere de la propia o que no me agrada, ¿me tomo un tiempo para indagar su procedencia, a fin de entender sus fundamentos?					
2	Cuando me brindan una definición, enunciado o argumento; ¿Selecciono sus ideas principales y secundarias al recibirlas?					
3	Cuando estoy frente a un argumento o enunciado ajeno, ¿Identifico las razones que lo sustentan, partiendo de una postura coherente?					
4	Ante una opinión distinta a la propia, ¿pregunto sobre las razones que conducen a la afirmación de un enunciado o argumento?					
5	¿Sintetizo la información recabada de un argumento o enunciado considerando ideas centrales con ayuda de algún organizador (mapas, infografías, ideas fuerza, entre otros) de manera ordenada y clara?					

6	¿Genero supuestos coherentes a partir de un enunciado o argumento, con ejemplos concretos y demostrables; alejándome de mis creencias					
7	¿Confronto una idea si no me parece pertinente, expresando mi opinión de manera clara y asertiva?					
8	¿Identifico aspectos positivos o negativos de un enunciado o argumento y los expongo con fundamentos coherentes?					
9	¿Realizo una crítica respecto a un enunciado ajeno, fundamentando su postura con supuestos e hipótesis coherentes y alejadas de mis creencia o formas de pensar?					
10	¿Escucho otros razonamientos frente a un tema, antes de juzgarlos?					
11	¿Utilizo organizadores (mapas, esquemas mentales u otros) para sintetizar información recabo de un argumento o enunciado, partiendo de las ideas centrales?					
12	¿Fundamento mi razonamiento en comparación con otros y su eficacia frente a una situación?					
13	¿Pregunto en más de una ocasión sobre otros enunciados, para defender mi punto de vista frente al mismo?					
14	¿Evaluó la validez de una proposición contraria y la contraste con la propia, al momento de asumir una postura, considerando la influencia de su trascendencia?					
15	¿Cuando existen muchas posturas en torno a un tema, identifico la mejor alternativa, fundamentando con ejemplos claros y proponiendo los posibles resultados al asumirlas?					
16	Al asumir una postura o argumento, en un debate entre los compañeros, ¿Escucho otras opiniones, logrando reestructurar la propia si es conveniente?					
17	Quando decido algo, ¿Opto por una alternativa creativa analizando su repercusión en mi contexto?					

CUESTIONARIO SOBRE TALLER EDUCATIVO DE TEATRO

Datos generales

- Género
 - () Masculino
 - () Femenino
- Lugar de nacimiento
- Edad

Objetivo del instrumento:

Identificar la presencia de los componentes del taller educativo de teatro.

Instrucciones:

Estimado estudiante, como parte de una investigación, te presentamos una serie de premisas frente a situaciones específicas relacionadas al taller educativo “teatro y pensamiento”. Leer detenidamente y seleccionar la alternativa que más se ajusta a su realidad. La información recabada es anónima, por lo que es importante su sinceridad en la presente tabla.

N°	Premisas	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Suelo representar situaciones creativas y originales, a partir de un estímulo, en propuesta dramática espontánea?					
2	¿Propongo soluciones divergentes y creativas de manera espontánea en mis propuestas dramáticas ante un estímulo?					
3	¿Investigo sobre las problemáticas que se abordan en una historia para su representación?					
4	¿He participado en debates dramatizados que promueven la reflexión en torno a un tema?					
5	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿Considero la participación del equipo, debatiendo sus propuestas para la construcción de escenas?					
6	¿Brindo soluciones originales ante algún problema en la representación?					
7	¿Propongo ejemplos concretos para la dramatización de una historia?					
8	¿Participo de manera activa durante la creación de una propuesta teatral?					
9	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿Escucho otras opiniones sin intervenir, aunque difieren de la propia?					

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES

Datos generales (en caso de que sea una guía de análisis documental-borrar esta indicación):

- Nombre del evaluador:
- Nombre del evaluado:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de la entrevista:

Objetivo del instrumento: Identificar la percepción de los docentes acerca de la presencia del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de una institución de educación superior pública de Lima.

Instrucciones:

Instrucciones: Estimado docente, como parte de una investigación, necesitamos que responda a una serie de preguntas respecto a la presencia del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de una universidad de Lima. Le pedimos que sea totalmente honesto en sus declaraciones y le aseguramos que toda la información se mantendrá en absoluto anonimato. ¡Muchas gracias por su participación!

Preguntas

1. ¿Cómo son las fuentes a las que el estudiante acude cuando desea indagar información respecto a los temas abordados en el aula?
2. ¿Qué postura asume el estudiante, cuando usted le brinda alguna definición o concepto? ¿Es participativo? ¿Demuestra sus dudas e inquietudes? Justifique su respuesta.
3. ¿Cómo identifica que el estudiante organiza/comprende una información brindada? ¿cómo considera la calidad de las producciones del estudiante?
4. ¿De qué manera, el estudiante explica lo que entiende a partir del tema que usted brinda?
5. ¿Cómo son las reflexiones realizadas por el estudiante luego de la exposición de un tema o de una situación?
6. ¿El estudiante juzga la credibilidad de un argumento? Explique
7. ¿De qué manera, el estudiante argumenta su postura? ¿Suele demostrar una participación activa durante sus argumentos? Explique
8. Cuando el estudiante emite una opinión ¿Qué fundamentos utiliza para defender una postura?
9. ¿El estudiante manifiesta su aceptación o rechazo frente a una postura, opinión o situación? ¿De qué manera?
10. ¿Cuáles son los beneficios que brinda a un estudiante experimentar un drama creativo?
11. ¿De qué manera la dramatización puede aportar al debate? Explique.
12. ¿Cómo considera el rol de sus estudiantes en un taller educativo? Explique.

GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMI ESTRUCTURADA PARTICIPANTE

Datos generales (en caso de que sea una guía de entrevista semiestructurada o una guía de entrevista grupal-borrar esta indicación):

- Nombre del evaluador:
- Nombre del evaluado:
- Lugar de la observación:
- Fecha de la observación:
- Hora de la observación:
- Cantidad de estudiantes:

Objetivo del instrumento:

Identificar la presencia de las subcategorías del pensamiento crítico en los estudiantes.

Instrucciones:

A. Respecto a la subcategoría “evaluación”.

1. Actitudes y conductas de los estudiantes frente a los argumentos que analiza.

B. Respecto a la subcategoría “argumentación”

2. Características de la manera en que el estudiante emite una opinión propia frente a un argumento o enunciado.
3. Actitudes y conductas del estudiante, sobre la manera en que refuta para defender su opinión.

C. Respecto a la “toma de decisiones autorreguladas”

4. Características de las decisiones que toma y el fundamento de sus justificaciones.

Anexos 4: Fichas de validación de instrumentos de recolección de la información

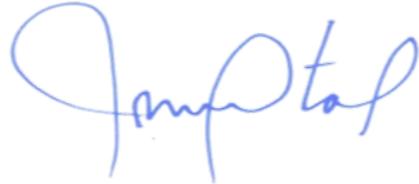
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Al escuchar una afirmación que difiere de la propia o que no me agrada, ¿me tomo un tiempo para indagar su procedencia, a fin de entender sus fundamentos?	←		←		←			
2	Cuando me brindan una definición, enunciado o argumento; ¿Selecciono sus ideas principales y secundarias al recibirlas?	←		←		←			
3	Cuando estoy frente a un argumento o enunciado ajeno. ¿Identifico las razones que lo sustentan, partiendo de una postura coherente?	←		←		←			
4	Ante una opinión distinta a la propia, ¿preguntó sobre las razones que conducen a la afirmación de un enunciado o argumento?	←		←		←			
5	¿Sintetizo la información recabada de un argumento o enunciado considerando ideas centrales con ayuda de algún organizador (mapas, infografías, ideas fuerza, entre otros) de manera ordenada y clara?	←		←		←			
6	¿Genero supuestos coherentes a partir de un enunciado o argumento, con ejemplos concretos y demostrables; alejándome de mis creencias	←		←		←			
7	¿Confronto una idea si no me parece pertinente, expresando mi opinión de manera clara y asertiva?	←		←		←			
8	¿Identifico aspectos positivos o negativos de un enunciado o argumentos y los expongo con fundamentos coherentes?	←		←		←			
9	¿Realizo una crítica respecto a un enunciado ajeno, fundamentando su postura con supuestos e hipótesis coherentes y alejadas de mis creencia o formas de pensar?	←		←		←			
10	¿Escucho otros razonamientos frente a un tema, antes de juzgarlos?	←		←		←			
11	¿Utilizo organizadores (mapas, esquemas mentales u otros) para sintetizar información recabo de un argumento o enunciado, partiendo de las ideas centrales?	←		←		←			
12	¿Fundamento mi razonamiento en comparación con otros y su eficacia frente a una situación?	←		←		←			
13	¿Pregunto en más de una ocasión sobre otros enunciados, para defender mi punto de vista frente al mismo?	←		←		←			
14	¿Evaluó la validez de una proposición contraria y la contraste con la propia, al momento de asumir una postura, considerando la influencia de su trascendencia?	←		←		←			
15	¿Cuándo existen muchas posturas en torno a un tema, identifico la mejor alternativa, fundamentando con ejemplos claros y proponiendo los posibles resultados al asumirlas?	←		←		←			
16	Al asumir una postura o argumento, en un debate entre los compañeros, ¿escucho otras opiniones, logrando reestructurar la propia si es conveniente?	←		←		←			
17	Cuando decido algo, ¿Opto por una alternativa creativa analizando su repercusión en mi contexto?	←		←		←			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346. Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		
Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	23/04/2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

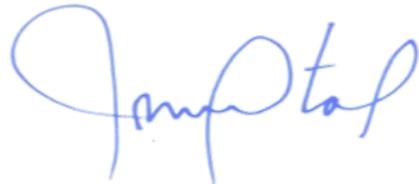
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE TALLER EDUCATIVO DE TEATRO

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	En propuesta dramática espontánea ¿Suelo representar situaciones creativas y originales, a partir de un estímulo?	←		←		←			
2	¿Propongo soluciones divergentes y creativas de manera espontánea en mis propuestas dramáticas ante un estímulo?	←		←		←			
3	¿Investigo sobre las problemática que se aborda en una historia para su representación?	←		←		←			
4	¿Participo de debates dramatizados que promueven la reflexión en torno a un tema?	←		←		←			
5	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿considero la participación del equipo, debatiendo sus propuestas para la construcción de escenas?	←		←		←			
6	¿Brindo soluciones originales ante algún problema en la representación?	←		←		←			
7	¿Propongo ejemplos concretos para la dramatización de una historia?	←		←		←			
8	¿Participo de manera activa durante la creación de una propuesta teatral?	←		←		←			
9	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿Escucho otras opiniones sin intervenir, aunque difieren de la propia?	←		←		←			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO SOBRE TALLER EDUCATIVO DE TEATRO

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346. Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		

Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	23/04/2021
----------------------	-------------------------	---------------	------------

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES

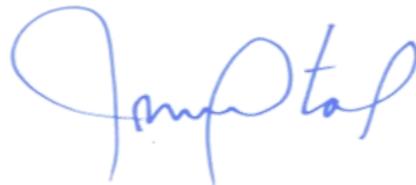
N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Cómo son las fuentes a las que el estudiante acude cuando desea indagar información respecto a los temas abordados en el aula?	←		←		←			
2	¿Qué postura asume el estudiante, cuando usted le brinda alguna definición o concepto? ¿Es participativo? ¿Demuestra sus dudas e inquietudes?	←		←		←			
3	¿Cómo identifica que el estudiante organiza/comprende una información brindada? ¿Cómo considera la calidad de las producciones del estudiante?	←		←		←			
4	¿De qué manera, el estudiante explica lo que entiende a partir del tema que usted brinda?	←		←		←			
5	¿Cómo son las reflexiones realiza el estudiante luego de la exposición de un tema o de una situación?	←		←		←			
6	¿El estudiante juzga la credibilidad de un argumento?	←		←		←			
7	¿De qué manera, el estudiante argumenta su postura? ¿Suele demostrar una participación activa durante sus argumentos?	←		←		←			
8	Cuando el estudiante emite una opinión ¿qué fundamentos utiliza para defender una postura?	←		←		←			

9	¿El estudiante manifiesta sus aceptación o rechazo frente a un postura, opinión o situación? ¿De qué manera?	←		←		←			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346. Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		
Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	23/04/2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

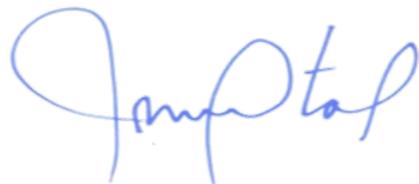
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMI ESTRUCTURADA PARTICIPANTE

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Actitudes y conductas de los estudiantes frente a los argumentos que analiza.	←		←		←			
2	Características de la manera en que el alumno emite una opinión propia frente a un argumento o enunciado.	←		←		←			
3	Actitudes y conductas del estudiante, sobre la manera en que refuta para defender su opinión.	←		←		←			
4	Características de las decisiones que toma y el fundamento de sus justificaciones.	←		←		←			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMI ESTRUCTURADA PARTICIPANTE

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346. Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		

Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	23/04/2021
----------------------	-------------------------	---------------	------------

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Al escuchar una afirmación que difiere de la propia o que no me agrada, ¿me tomo un tiempo para indagar su procedencia, a fin de entender sus fundamentos?	X		X		X			
2	Cuando me brindan una definición, enunciado o argumento; ¿Selecciono sus ideas principales y secundarias al recibirlas?	X		X		X			
3	Cuando estoy frente a un argumento o enunciado ajeno, ¿Identifico las razones que lo sustentan, partiendo de una postura coherente?	X		X		X			
4	Ante una opinión distinta a la propia, ¿preguntó sobre las razones que conducen a la afirmación de un enunciado o argumento?	X		X		X			
5	¿Sintetizo la información recabada de un argumento o enunciado considerando ideas centrales con ayuda de algún organizador (mapas, infografías, ideas fuerza, entre otros) de manera ordenada y clara?	X		X		X			
6	¿Genero supuestos coherentes a partir de un enunciado o argumento, con ejemplos concretos y demostrables; alejándome de mis creencias	X		X		X			
7	¿Confronto una idea si no me parece pertinente, expresando mi opinión de manera clara y asertiva?	X		X		X			
8	¿Identifico aspectos positivos o negativos de un enunciado o argumentos y los expongo con fundamentos coherentes?	X		X		X			
9	¿Realizo una crítica respecto a un enunciado ajeno, fundamentando su postura con supuestos e hipótesis coherentes y alejadas de mis creencia o formas de pensar?	X		X		X			
10	¿Escucho otros razonamientos frente a un tema, antes de juzgarlos?	X		X		X			
11	¿Utilizo organizadores (mapas, esquemas mentales u otros) para sintetizar información recabo de un argumento o enunciado, partiendo de las ideas centrales?	X		X		X			
12	¿Fundamento mi razonamiento en comparación con otros y su eficacia frente a una situación?	X		X		X			
13	¿Pregunto en más de una ocasión sobre otro enunciados, para defender mi punto de vista frente al mismo?	X		X		X			

14	¿Evaluó la validez de una proposición contraria y la contraste con la propia, al momento de asumir una postura, considerando la influencia de su trascendencia?	X		X		X			
15	¿Cuándo existen muchas posturas en torno a un tema, identifico la mejor alternativa, fundamentando con ejemplos claros y proponiendo los posibles resultados al asumirlas?	X		X		X			
16	Al asumir una postura o argumento, en un debate entre los compañeros, ¿escucho otras opiniones, logrando reestructurar la propia si es conveniente?	X		X		X			
17	Cuando decido algo, ¿Opto por una alternativa creativa analizando su repercusión en mi contexto?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional /Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 23 de abril 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE TALLER EDUCATIVO DE TEATRO

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	En propuesta dramática espontánea ¿Suelo representar situaciones creativas y originales, a partir de un estímulo?	X		X		X			

2	¿Propongo soluciones divergentes y creativas de manera espontánea en mis propuestas dramáticas ante un estímulo?	X		X		X		
3	¿Investigo sobre las problemática que se aborda en una historia para su representación?	X		X		X		
4	¿Participo de debates dramatizados que promueven la reflexión en torno a un tema?	X		X		X		
5	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿considero la participación del equipo, debatiendo sus propuestas para la construcción de escenas?	X		X		X		
6	¿Brindo soluciones originales ante algún problema en la representación?	X		X		X		
7	¿Propongo ejemplos concretos para la dramatización de una historia?	X		X		X		
8	¿Participo de manera activa durante la creación de una propuesta teatral?	X		X		X		
9	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿Escucho otras opiniones sin intervenir, aunque difieren de la propia?	X		X		X		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO SOBRE TALLER EDUCATIVO DE TEATRO

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional /Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 23 de abril 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Cómo son las fuentes a las que el estudiante acude cuando desea indagar información respecto a los temas abordados en el aula?	X		X		X			
2	¿Qué postura asume el estudiante, cuando usted le brinda alguna definición o concepto? ¿Es participativo? ¿Demuestra sus dudas e inquietudes?	X		X		X			
3	¿Cómo identifica que el estudiante organiza/comprende una información brindada? ¿Cómo considera la calidad de las producciones del estudiante?	X		X		X			
4	¿De qué manera, el estudiante explica lo que entiende a partir del tema que usted brinda?	X		X		X			
5	¿Cómo son las reflexiones realiza el estudiante luego de la exposición de un tema o de una situación?	X		X		X			
6	¿El estudiante juzga la credibilidad de un argumento?	X		X		X			
7	¿De qué manera, el estudiante argumenta su postura? ¿Suele demostrar una participación activa durante sus argumentos?	X		X		X			
8	Cuando el estudiante emite una opinión ¿qué fundamentos utiliza para defender una postura?	X		X		X			
9	¿El estudiante manifiesta su aceptación o rechazo frente a un postura, opinión o situación? ¿De qué manera?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional /Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 23 de abril 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMI ESTRUCTURADA PARTICIPANTE

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Actitudes y conductas de los estudiantes frente a los argumentos que analiza.	X		X		X			

2	Características de la manera en que el alumno emite una opinión propia frente a un argumento o enunciado.	x		x		x			
3	Actitudes y conductas del estudiante, sobre la manera en que refuta para defender su opinión.	x		x		x			
4	Características de las decisiones que toma y el fundamento de sus justificaciones.	x		x		x			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMI ESTRUCTURADA PARTICIPANTE

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional /Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 23 de abril 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

Nº	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Al escuchar una afirmación que difiere de la propia o que no me agrada, ¿me tomo un tiempo para indagar su procedencia, a fin de entender sus fundamentos?	X		X		X			
2	Cuando me brindan una definición, enunciado o argumento; ¿Selecciono sus ideas principales y secundarias al recibir las?	X		X		X			
3	Cuando estoy frente a un un argumento o enunciado ajeno, ¿Identifico las razones que lo sustentan, partiendo de una postura coherente?	X		X		X			
4	Ante una opinión distinta a la propia, ¿preguntó sobre las razones que conducen a la afirmación de un enunciado o argumento?	X		X		X			
5	¿Sintetizo la información recabada de un argumento o enunciado considerando ideas centrales con ayuda de algún organizador (mapas, infografías, ideas fuerza, entre otros) de de manera ordenada y clara?	X		X		X			
6	¿Genero supuestos coherentes a partir de un enunciado o argumento, con ejemplos concretos y demostrables; alejándome de mis creencias	X		X		X			
7	¿Confronto una idea si no me parece pertinente, expresando mi opinión de manera clara y asertiva?	X		X		X			
8	¿Identifico aspectos positivos o negativos de un enunciado o argumentos y los expongo con fundamentos coherentes?	X		X		X			
9	¿Realizo una crítica respecto a un enunciado ajeno, fundamentando su postura con supuestos e hipótesis coherentes y alejadas de mis creencia o formas de pensar?	X		X		X			
10	¿Escucho otros razonamientos frente a un tema, antes de juzgarlos?	X		X		X			
11	¿Utilizo organizadores (mapas, esquemas mentales u otros) para sintetizar información recabo de un argumento o enunciado, partiendo de las ideas centrales?	X		X		X			
12	¿Fundamento mi razonamiento en comparación con otros y su eficacia frente a una situación?	x		x		x			
13	¿Pregunto en más de una ocasión sobre otro enunciados, para defender mi punto de vista frente al mismo?	X		X		X			
14	¿Evaluó la validez de una proposición contraria y la contraste con la propia, al momento de asumir una postura, considerando la influencia de su trascendencia?	X		X		X			
15	¿Cuando existen muchas posturas en torno a un tema, identifico la mejor alternativa, fundamentando con ejemplos claros y proponiendo los posibles resultados al asumirlas?	X		X		X			

1	En propuesta dramática espontánea ¿Suelo representar situaciones creativas y originales, a partir de un estímulo?	X		X		X		
2	¿Propongo soluciones divergentes y creativas de manera espontánea en mis propuestas dramáticas ante un estímulo?	X		X		X		
3	¿Investigo sobre las problemática que se aborda en una historia para su representación?	X		X		X		
4	¿Participo de debates dramatizados que promueven la reflexión en torno a un tema?	X		X		X		
5	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿considero la participación del equipo, debatiendo sus propuestas para la construcción de escenas?	X		X		X		
6	¿Brindo soluciones originales ante algún problema en la representación?	X		X		X		
7	¿Propongo ejemplos concretos para la dramatización de una historia?	X		X		X		
8	¿Participo de manera activa durante la creación de una propuesta teatral?	X		X		X		
9	Cuando elaboro una propuesta teatral, ¿Escucho otras opiniones sin intervenir, aunque difieren de la propia?	x		x		x		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO SOBRE TALLER EDUCATIVO DE TEATRO

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [x] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Nombres y apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 - Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctor en administración de la educación	Firma	
Grado académico	Doctor		

Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 23 de abril de 2021
---------------------	----------	---------------	---------------------------

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

DOCENTES

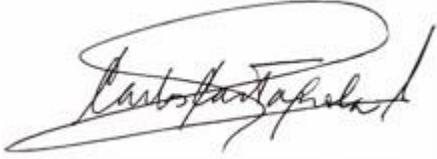
N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Cómo son las fuentes a las que el estudiante acude cuando desea indagar información respecto a los temas abordados en el aula?	X		X		X			
2	¿Qué postura asume el estudiante, cuando usted le brinda alguna definición o concepto? ¿Es participativo? ¿Demuestra sus dudas e inquietudes?	X		X		X			
3	¿Cómo identifica que el estudiante organiza/comprende una información brindada? ¿Cómo considera la calidad de las producciones del estudiante?	X		X		X			
4	¿De qué manera, el estudiante explica lo que entiende a partir del tema que usted brinda?	X		X		X			
5	¿Cómo son las reflexiones realiza el estudiante luego de la exposición de un tema o de una situación?	X		X		X			
6	¿El estudiante juzga la credibilidad de un argumento?	X		X		X			
7	¿De qué manera, el estudiante argumenta su postura? ¿Suele demostrar una participación activa durante sus argumentos?	X		X		X			
8	Cuando el estudiante emite una opinión ¿qué fundamentos utiliza para defender una postura?	X		X		X			
9	¿El estudiante manifiesta sus aceptación o rechazo frente a un postura,	x		x		x			

opinión o situación? ¿De qué manera?								
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [x] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Nombres y apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 - Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctor en administración de la educación	Firma	
Grado académico	Doctor		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 23 de abril de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹	Relevancia ²	Construcción gramatical ³	Observaciones	Sugerencias
----	--------------------------	--------------------------	-------------------------	--------------------------------------	---------------	-------------

		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Actitudes y conductas de los estudiantes frente a los argumentos que analiza.	x		x		x			
2	Características de la manera en que el alumno emite una opinión propia frente a un argumento o enunciado.	x		x		x			
3	Actitudes y conductas del estudiante, sobre la manera en que refuta para defender su opinión.	x		x		x			
4	Características de las decisiones que toma y el fundamento de sus justificaciones.	x		x		x			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMI ESTRUCTURADA PARTICIPANTE

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [x] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Nombres y apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 - Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctor en administración de la educación	Firma	
Grado académico	Doctor		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 23 de abril de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

Anexos 4: Fichas de validación de la propuesta

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales

- **Apellidos y nombres de especialista:** Luis Alberto Calderón Coello
- **Grado de estudios alcanzado:** Doctor
- **Resultado científico en valoración:** Taller educativo “Teatro y pensamiento” para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una escuela nacional superior de arte
- **Autor del resultado:** Yosbelth Pedro Chavesta Incio

Aspectos por observar

- **Ficha de validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.					X	5		
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.						5		
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.						5		
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.						5		
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.						5		
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.						5		
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.						5		
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.						5		
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.						5		
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.						5		

- **Ficha de validación externa**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.						5		
Objetividad	La propuesta está expresada en conductas observables.						5		
Actualidad	La propuesta está adecuada al avance de la ciencia pedagógica.						5		
Organización	La propuesta posee una organización lógica.						5		
Suficiencia	La propuesta comprende aspectos de cantidad y calidad.						5		
Intencionalidad	La propuesta está adecuada para valorar los aspectos de las categorías.						5		
Consistencia	La propuesta está basada en aspectos teóricos científicos de la educación.						5		
Coherencia	Existe coherencia entre el propósito, diseño y el plan de implementación de la propuesta.						5		
Metodología	La propuesta plantea una estrategia que responde al propósito de la investigación.						5		
Pertinencia	La propuesta es útil y adecuada para la investigación.						5		

- **Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:**

- **Opinión de aplicabilidad: ES APLICABLE**

- **Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2} =$$

$$\text{Resultado de la valoración} = \frac{100}{2} = 50$$

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Luis Alberto Calderon Coello	DNI N°	09444484
Dirección domiciliaria	Av. la Fontana 550, La Molina 15024	Teléfono / Celular	958021883
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Administración		
Grado Académico	Doctor en Educación		
Ocupación y año de experiencia	Docente, 20 años		
Metodólogo/temático	Temático		

Firma

Lugar y fecha: La Molina, 01 setiembre de 2021

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales

- **Apellidos y nombres de especialista:** César Moreno
- **Grado de estudios alcanzado:** Magister ~~Scienciae~~
- **Resultado científico en valoración:** Taller educativo “Teatro y pensamiento” para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte
- **Autor del resultado:** ~~Yosbelth Pedro Chavesta Incio~~

Aspectos por observar

- **Ficha de validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.					X			
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.					X			
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.					X			
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.					X			
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.					X			
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			

La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.					X		
---	--	--	--	--	---	--	--

- **Ficha de validación externa**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias

• **Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2} = 46$$

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Helwis César Moreno Bardales	DNI N°	09618132
Dirección domiciliaria	Jr. Eloy Espinoza 415 – Lima 31	Telefono / Celular	993140237
Título profesional / Especialidad	Administrador de Empresas		
Grado Académico	Magister Scientiae		
Ocupación y año de experiencia	Docente Universitario e Investigador. Consultor con 10 años de experiencia.		
Metodologo/temático	Temático		



Firma

Lugar y fecha: ...Lima 12-sep -21.....

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales

- **Apellidos y nombres de especialista:** Rodríguez Flores, Eduar Antonio
- **Grado de estudios alcanzado:** Magíster
- **Resultado científico en valoración:** Taller educativo “Teatro y pensamiento” para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una escuela nacional superior de arte
- **Autor del resultado:** Yosbelth Pedro Chavesta Incio

Aspectos por observar

- **Ficha de validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.					<u>X</u>			
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.					<u>X</u>			
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.					<u>X</u>			
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.					<u>X</u>			
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					<u>X</u>			
Existe novedad en el uso de conceptos y					<u>X</u>			

procedimientos de la propuesta.								
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.						<u>X</u>		
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.						<u>X</u>		
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.						<u>X</u>		
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.						<u>X</u>		

- **Ficha de validación externa**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
							Positivos	Negativos	Sugerencias
		1	2	3	4	5			
Claridad	La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.					<u>X</u>			
Objetividad	La propuesta está expresada en conductas observables.					<u>X</u>			
Actualidad	La propuesta está adecuada al avance de la ciencia pedagógica.					<u>X</u>			

Organización	La propuesta posee una organización lógica.					<u>X</u>		
Suficiencia	La propuesta comprende aspectos de cantidad y calidad.					<u>X</u>		
Intencionalidad	La propuesta está adecuada para valorar los aspectos de las categorías.					<u>X</u>		
Consistencia	La propuesta está basada en aspectos teóricos científicos de la educación.					<u>X</u>		
Coherencia	Existe coherencia entre el propósito, diseño y el plan de implementación de la propuesta.					<u>X</u>		
Metodología	La propuesta plantea una estrategia que responde al propósito de la investigación.					<u>X</u>		
Pertinencia	La propuesta es útil y adecuada para la investigación.					<u>X</u>		

- **Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:**
- **Opinión de aplicabilidad: Aplicable**

- **Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2} = 50$$

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Eduar Antonio Rodríguez Flores		
DNI N°	45695649	Teléfono / Celular	945913183
Dirección domiciliaria	Jesús María		
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación		
Grado Académico	Magíster en Educación		

Ocupación y años de experiencia	Docente	10 años de experiencia		
Metodólogo/temático	Metodólogo	X	Temático	



Firma

Lugar y fecha: La Molina, 2 de setiembre de 2021

Anexo 6: Inductores de sesión 1

Inductores de la sesión 1 (Indagación)

Canción alfonsina y la mar

Por la blanda arena que lame el mar

Su pequeña huella no vuelve más

Un sendero solo de pena y silencio llegó

Hasta el agua profunda

Un sendero solo de penas mudas llegó

Hasta la espuma

Sabe Dios qué angustia te acompañó

Qué dolores viejos calló tu voz

Para recostarte arrullada en el canto de las
caracolas marinas

La canción que canta en el fondo oscuro del mar

La caracola

Te vas Alfonsina con tu soledad

¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?

Una voz antigua de viento y de sal

Te requiebra el alma y la está llevando

Y te vas hacia allá como en sueños

Dormida, Alfonsina, vestida de mar

Cinco sirenitas te llevarán

Por caminos de algas y de coral

Y fosforescentes caballos marinos harán

Una ronda a tu lado
Y los habitantes del agua van a jugar
Pronto a tu lado
Bájame la lámpara un poco más
Déjame que duerma nodriza, en paz
Y si llama él no le digas que estoy
Dile que Alfonsina no vuelve
Y si llama él no le digas nunca que estoy
Di que me he ido
Te vas Alfonsina con tu soledad
¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
Te requiebra el alma y la está llevando
Y te vas hacia allá como en sueños
Dormida, Alfonsina, vestida de mar

Estrofas del poema “Heraldos Negros” (Cesar Vallejo)

Dios mío, estoy llorando el ser que vivo;
me pesa haber tomádote tu pan;
pero este pobre barro pensativo
no es costra fermentada en tu costado:
¡tú no tienes Marías que se van!
Dios mío, si tú hubieras sido hombre,
hoy supieras ser Dios;
pero tú, que estuviste siempre bien,
no sientes nada de tu creación.

Y el hombre sí te sufre: ¡el Dios es él!

Hoy que en mis ojos brujos hay candelas,
como en un condenado,
Dios mío, prenderás todas tus velas,
y jugaremos con el viejo dado...
Tal vez ¡oh jugador! al dar la suerte
del universo todo,
surgirán las ojeras de la Muerte,
como dos ases fúnebres de lodo.

Dios mío, y esta noche sorda, oscura,
ya no podrás jugar, porque la Tierra
es un dado roído y ya redondo
a fuerza de rodar a la aventura,

que no puede parar sino en un hueco, en el hueco de inmensa sepultura.

Anexo 7: Materiales de sesión 2

1) El dilema de Heinz: En Europa hay una mujer que padece una grave enfermedad y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un médico de la misma ciudad acaba de descubrir. El medicamento es caro, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerlo. Él pagó 200 dólares por el radio y está cobrando 2000 dólares por una pequeña cantidad del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todas las personas que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo logra reunir 1000 dólares, que es la mitad de lo que necesita. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o que le permita pagar más tarde. El farmacéutico se niega, pues quiere ganar dinero con su descubrimiento. Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer. ¿Qué alternativa debe escoger Heinz, robar el medicamento o no hacerlo? Justifica tu respuesta.

2) Un caso de asesinato: En el estado norteamericano de California han sido asesinadas 17 jóvenes. La policía logra detener al presunto asesino y es sometido a juicio. El juez encargado del caso va descubriendo a lo largo de la vista oral que los procedimientos utilizados para detener al sospechoso no se han ajustado a la ley. El sistema judicial vigente en EEUU señala de forma explícita que toda prueba obtenida por procedimientos no legales deberá ser considerada nula en el juicio. Los policías entraron en casa del supuesto homicida sin una orden judicial (forzando la puerta) y en ella obtuvieron fotografías de las

chicas y otras pruebas de culpabilidad. Cuando llegó el dueño de la casa lo atraparon. Pero, dándose cuenta de que les faltaba una orden de detención y registro, uno de los policías logró conseguir de un juez que le firmara falsamente una orden con fecha del día anterior. La sociedad y el fiscal piden que se condene al acusado. El propio hijo del juez que lleva el caso presiona a su padre para que dicte sentencia de culpabilidad, puesto que dos de las víctimas eran compañeras suyas. ¿Qué debe hacer el juez? Argumenta tu respuesta

Anexo 8: Materiales: Casos para analizar de Sesión 3 y 6

Caso 1, La última cama: Es Perú, y contamos una constitución política que prima la importancia del derecho a una salud y asistencias a todos los ciudadanos. La situación pandémica por el COVID 19 en el 2020, nos ha conducido a un contagio masivo en el 2020, que está dejando gran cantidad de muertes, producto de problemas respiratorios debido que conducen a una neumonía que podría culminar en la muerte.

Los hospitales han sobrepasado las expectativas en cuanto a atención de los pacientes con este tratamiento debido a la falta de camas UCI, que brindar la asistencia adecuada y el oxígeno necesario para los pacientes que muestran un gran decaimiento. Aunado a ello, los familiares se encuentran con un gran sufrimiento e indignación al no poder hacer nada por conseguir camas ni oxígeno que les pueda dar una esperanza de vida.

Una junta de doctores, debe decidir y coordinar ¿qué haremos en cuanto a la prioridad de las camas? Los doctores tienen mayormente pacientes de avanzada edad, pero en los últimos meses también los adultos y jóvenes se han visto perjudicados.

La situación ¿deben desconectar a los pacientes de edad avanzada para dejarlos morir y conectar a los nuevos jóvenes que han llegado? ¿Cuáles son las alternativas que deberían plantear? ¿Qué expectativas plantear a futuro ante esta situación?

Caso 1, Muerte asistida: En Perú. María es una profesional que sufre de polimiositis, lo que le ha conducido a un estado de paulatino decaimiento que le lleva a estar en cama por unos días con múltiples dolores y de manera repentina, tener días en los que amanece mejor y puede compartir de algunos momentos con su familia. Este caso, no es nuevo en el mundo, pues existen más casos relacionados al mencionado.

María sabe que, en algunos años, su condición empeorará y no quiere estarlo para verse y sentirse en esta condición. Ante tal situación, ha solicitado poder obtener la muerte asistida, para evitar el sufrimiento en los posteriores años de su vida. Un conjunto de magistrados y médicos, debe reunirse para discutir sobre las bases legales y tomar una decisión en torno a ello. Entonces ¿debería otorgarle la opción a la muerte, cuando ella lo decida? ¿Es constitucional poder dar muerte a una persona?

Anexo 8: Materiales: Inductores de sesión 7

- La opulencia de la pobreza – Jesús Calvo Muñoz
- María José Salinas
- El surrealismo incómodo de Jeff Christensen – corrupción
- Jeff Christensen – poder



