



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE
PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES ENTRE LOS 10 Y 14 AÑOS DE
EDAD: UNA INTERVENCIÓN, DESDE TEATRO AL
DERECHO, EN SINCELEJO, SUCRE**

Autora

Mercy Esperanza Urrea Barragán

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Maestría en

Educación-Investigación

Medellín, Colombia

2020



Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Niños, y Adolescentes Entre los 10 y 14 Años de Edad: una Intervención, desde Teatro al Derecho en Sincelejo, Sucre.

Mercy Esperanza Urrea Barragán

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de
Magister en Educación-Investigación

Asesor:

Bernardo Bustamante Cardona

Magister en Cognición y Creatividad

Línea de Investigación:

Cognición y Creatividad

Grupo de Investigación:

Cognición y Creatividad

Universidad de Antioquia

Facultad Educación,

Sincelejo, Colombia

2020

Dedicatoria

A mis tres hijas: “María Geraldine, Gisselle Alexandra y Mercy Patricia, compañeras de vida y coequiperas en los sacrificios y éxitos de esta experiencia en investigación teatral”.

Agradecimientos

A Dios y la Santísima Virgen María.

A mis padres, e hijas, mis motivos de persistencia e insistencia de transformación y evolución en el teatro.

A mi asesor Mg, Bernardo Bustamante Cardona por guiar esta investigación con el conocimiento del magister y la sensibilidad del artista que conjuntamente habitan en él.

A mis amigos: Lic., Antonio Gómez López, y Marlis Judith Fuentes, quienes se involucraron conmigo desde el ingreso hasta el culmen con éxito de este reto personal y profesional.

A la comunidad de Tierra Grata II, Junta de Acción Comunal, niños, niñas y adolescentes participantes de esta investigación por permitirme llegar y aprender conjuntamente en este proceso.

“Siempre llevando amor y conocimiento a los territorios”.

Contenido

Introducción	1
Problema	6
Planteamiento del Problema	6
Objetivos	9
Objetivo general.	9
Objetivos específicos.	9
Marco Teórico	10
Categorías y Subcategorías de esta Investigación	11
Una Contextualización desde las Neurociencias	13
Pensamiento Crítico	16
Concepciones y Referentes Teóricos del Pensamiento Crítico	17
Habilidades del Pensamiento Crítico	22
Habilidades del Pensamiento Crítico Tomadas en esta Investigación	24
Razonamiento	24
Toma de decisiones	25
Resolución de Problemas	25
La Argumentación	26
Estrategias de Potenciación de Habilidades de Pensamiento Crítico	26
Estrategia, basada en el método de preguntas	27
Aprendizaje basado en juegos	27
El aprendizaje basado en problemas (ABP),	27
Los juegos de roles	27

Las estrategias híper textuales	27
Estrategias Pedagógicas	28
Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico	29
Campos de Potenciación del Pensamiento Crítico	31
Enseñanza de Habilidades de Pensamiento Crítico	33
Educación y Pensamiento Crítico	33
Contextos no Formales e Informales de Educación	36
Educación Artística	39
Educación y Teatro	42
Teatro y Cognición	44
Teatro Aplicado	45
Teatro como Intervención Social	47
Teatro al Derecho	48
<i>Teatro de Circo</i>	50
<i>Teatro de Pantomima</i>	51
<i>Teatro de Sala y Teatro Foro</i>	51
<i>Teatro de Títeres.</i>	51
Metodología	52
Diseño de Investigación Mixta	53
Etapas y Fases de Ejecución del Proyecto	54
Etapa 1. Documentación. Compuesta por una fase	56
Etapa 2: Acercamiento a la comunidad.	56
Etapa 3. Aproximación a habilidades de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la estrategia pedagógica.	57
Etapa 4. Implementación de la estrategia pedagógica Teatro al Derecho.	58

Etapa 5. Análisis y resultados.	58
Etapa 6. Entrega de producto.	58
Estructura General de los Encuentros-Taller	58
Alcance de la Investigación	60
Técnicas de Recolección	61
Entrevista Semiestructurada	61
Diario de Campo y Bitácoras de los Participantes	62
Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico aplicados en esta Investigación	62
Instrumento Inicial de Medición de Pensamiento Crítico. “Pre-Test Escrito”	63
Post-Test Escrito	66
Pre test y post test teatral	66
El Territorio	67
Población	68
Análisis y Resultados	70
Indagación en los Niveles de Desarrollo de Pensamiento Crítico en los Participantes, Antes, Durante y Después de la Intervención desde el Teatro en la Educación Informal	71
Momento del Antes	71
Aplicación del Test Escrito (Pre Tests)	72
Instrumento Inicial de medición de Pensamiento crítico Desde el Teatro. “Pre-Test Teatral”	75
Momento del Durante	81
Conceptualización Acerca de Algunas Habilidades y Procesos de Pensamiento Crítico Fortalecidos en Los Niños, Niñas y Adolescentes Participantes en esta Investigación	82
Razonamiento	82
Toma de Decisiones	85

	VI
Resolución de Problemas	88
Argumentación	91
Momentos del Después (Post test)	93
Instrumento Final de Valoración de Pensamiento Crítico Desde el Teatro. “Post-Test Teatral”	96
Comprensión del Teatro como Intervención Social y Favorecedor del Pensamiento Crítico en Teatro al Derecho	99
Comprensión de la Relación: Educación Informal y Teatro al Derecho	100
Comparación de Pensamiento Crítico Antes y Después de la Intervención	104
Subcategorías Emergentes	107
Disposiciones	107
Entrenamiento del Pensamiento Crítico al Evaluar el Pensamiento Ajeno	110
Conclusiones	112
Recomendaciones	116
Referencias	117

Lista de Tablas

Tabla 1	Formato de Entrevista semiestructurada	62
Tabla 2	Puntaje de acuerdo con los niveles de pensamiento crítico	64
Tabla 3	<i>Interpretación de puntaje en Pre Test y Post Test Instrumento desarrollado por docentes RIED</i>	65

Lista de Figuras

Figura 1 Categorías centrales de esta investigación	10
Figura 2 Componentes de Teatro al Derecho	12
Figura 3 Categorías y subcategorías en la presente investigación	12
Figura 4 Partes y Funciones de Sistema Nervioso Central Fuente: Saber, 2020	13
Figura 5. El cerebro de un adolescente	15
Figura 6. Ciclo para desarrollo de habilidades	29
Figura 7. Perspectivas de contextos educativos	38
Figura 8. Procesos de los diseños mixtos Secuenciales Fuente: Hernández, et. al., 2014.	54
Figura 9. Etapas y fases de la investigación	55
Figura 10. Ubicación geográfica del municipio	68
Figura 11. Porcentaje de participantes por sexo	70
Figura 12. Matriz categorial para evaluación	72
Figura 13. Habilidades de Participante P2A	73
Figura 14. Niveles de pensamiento crítico al inicio de la intervención	74
Figura 15. Matriz de análisis D3, usada en el test teatral cuantitativo	78
Figura 16 Descripción de un código de una matriz	79
Figura 17. Matriz de datos obtenidos de las habilidades de argumentación	80
Figura 18. Resultados Pre-Test de Entrada	80
Figura 19. Instrumento de valoración Durante Encuentros-Taller	82
Figura 20. Análisis de respuestas de Participante P2A	94

Figura 21. Habilidades del Participante P2A, En Post Test Escrito	95
Figura 22. Niveles de pensamiento crítico luego de la intervención	96
Figura 23. Final de habilidades encontradas en el Post test	96
Figura 24. Resultados Test teatral de salida	97
Figura 25. Relación del teatro al teatro derecho	101
Figura 26. Niveles de pensamiento crítico antes y después de la intervención	104
Figura 27'. Comparación de habilidades antes y después de la intervención pedagógica	105

Lista de Anexos

Figura 1 Categorías centrales de esta investigación	10
Figura 2 Componentes de Teatro al Derecho	12
Figura 3 Categorías y subcategorías en la presente investigación	12
Figura 4 Partes y Funciones de Sistema Nervioso Central Fuente: Saber, 2020	13
Figura 5. El cerebro de un adolescente	15
Figura 6. Ciclo para desarrollo de habilidades	29
Figura 7. Perspectivas de contextos educativos	38
Figura 8. Procesos de los diseños mixtos Secuenciales Fuente: Hernández, et. al., 2014.	54
Figura 9. Etapas y fases de la investigación	55
Figura 10. Ubicación geográfica del municipio	68
Figura 11. Porcentaje de participantes por sexo	70
Figura 12. Matriz categorial para evaluación	72
Figura 13. Habilidades de Participante P2A	73
Figura 14. Niveles de pensamiento crítico al inicio de la intervención	74
Figura 15. Matriz de análisis D3, usada en el test teatral cuantitativo	78
Figura 16 Descripción de un código de una matriz	79
Figura 17. Matriz de datos obtenidos de las habilidades de argumentación	80
Figura 18. Resultados Pre-Test de Entrada	80
Figura 19. Instrumento de valoración Durante Encuentros-Taller	82
Figura 20. Análisis de respuestas de Participante P2A	94

Figura 21. Habilidades del Participante P2A, En Post Test Escrito	95
Figura 22. Niveles de pensamiento crítico luego de la intervención	96
Figura 23. Final de habilidades encontradas en el Post test	96
Figura 24. Resultados Test teatral de salida	97
Figura 25. Relación del teatro al teatro derecho	101
Figura 26. Comparación de niveles de pensamiento crítico antes y después de la intervención	104
Figura 27'. Comparación de habilidades antes y después de la intervención pedagógica	105

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general “Evidenciar el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad a partir de una estrategia pedagógica de educación informal en teatro, denominada Teatro al Derecho, en el municipio de Sincelejo, Sucre”.

Se abordó desde un enfoque mixto a través de un diseño exploratorio-secuencial, contemplando la asunción básica de lo importante que es el implementar la educación informal en teatro para el favorecimiento del pensamiento crítico en las comunidades. La metodología parte de la motivación para razonar, tomar decisiones, argumentar y solucionar problemas y situaciones cotidianas que se presentan en cada contexto, se experimentó la vivencia desde el teatro y el derecho a la luz de cuatro habilidades de pensamiento crítico, (razonamiento, toma de decisiones, resolución de problemas y argumentación). Se ejecutó en un tiempo total de veintiún (21) semanas. Constó de seis (6) etapas no secuenciales y nueve (9) fases. Dentro de los procedimientos se aplicó un test de entrada y uno de salida a menores de 14 años, previamente diseñados y luego valorado por expertos. Contó con un total de quince participantes, un total de quince encuentros-taller; a diez participantes se les aplicó la totalidad de los instrumentos diseñados.

Se concluyó que Teatro al Derecho enfocado innovadoramente, favorece el pensamiento crítico de los participantes, destacando las habilidades de razonamiento, toma de decisiones, resolución de problemas y argumentación. Se subraya la necesidad de implementar procesos formativos de educación informal que promuevan el pensamiento crítico, creativo y social en comunidades.

Palabras claves: Pensamiento Crítico, Educación Informal, Teatro al Derecho y Teatro.

Abstract

This research had the general goal "evidencing the strengthening of critical thinking skills in children and adolescents between 10 and 14 years of age from a pedagogical strategy of informal education in theater, called Teatro al Derecho, in the municipality from Sincelejo, Sucre".

It was approached from an exploratory-sequential design and mixed approach, contemplating the basic assumption of how important it is to implement informal theater education for training and favoring critical thinking in communities. The methodology starts from the motivation to reason, make decisions, argue and solve everyday problems and situations that arise in each context, the experience was experienced from the theater and the right to light of four critical thinking skills, (reasoning, taking decision-making, problem solving and argumentation). It was executed in a total time of twenty-one (21) weeks. It consisted of six (6) non-sequential stages and nine (9) phases. Among the procedures, an entrance test and an exit test were applied to children under 14 years of age, previously designed and then evaluated by experts. It had a total of fifteen participants, a total of fifteen workshop meetings; Ten participants applied all of the designed instruments.

It was concluded that Teatro al Derecho, innovatively focused, favored the critical thinking of the participants, highlighting reasoning, decision-making, problem-solving and argumentation skills. Underlining the need to implement informal education training processes that promote critical, creative and social thinking in communities.

Keywords: Critical Thinking, Informal Education, Theater of Law and Theater

Introducción

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico es una necesidad generalizada de la sociedad del conocimiento, la del presente siglo, haciéndose más evidente en momentos coyunturales como el que atraviesa hoy Colombia luego de la firma de unos acuerdos de paz tan esperanzadores para algunos, como dudosos para otros. Identificando la urgencia de estar preparados para soportar sólidamente los argumentos de las diferentes opiniones.

Comprendiendo así que de una u otra manera, el pensar críticamente acarrea la necesidad de incidir en la creación de estrategias que permitan entrenar el pensamiento para la adquisición y fortalecimiento de habilidades cognitivas que dispongan a las personas para razonar, tomar decisiones, solucionar problemas y argumentar críticamente, en los contextos donde se cohabita.

Dado lo anterior, el reconocer las implicaciones del pensamiento crítico en las diferentes áreas del conocimiento y los distintos usos que se le ha dado en la sociedad, ha llevado a implementar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje desde lo formal e informal en pro de mejorar el pensamiento crítico. En concordancia a lo planteado por Lipman (2002), “la formación del pensamiento crítico está dada desde la infancia” (p.72), y según lo comprobado, este se va potenciando en el entrenamiento constante desde el accionar cotidiano. Haciéndose prioritario realizar propuestas conscientes que involucren estrategias potenciadoras del pensamiento crítico, diseñadas y dirigidas para diversos sectores sociales; partiendo no solo de los programas de educación formal, sino también de las propuestas pedagógicas de educación informal.

En ese sentido, el teatro como arte dinámico, implementado en diferentes aspectos para el desarrollo intelectual del ser, en algunos casos sirve como catarsis desde las profundidades del alma humana, y participa en nuestros días con una doble condición en la intervención social, que beneficia en igual proporción a quienes lo aprenden como a quienes lo enseñan; y en la misma vía benefician a quienes lo viven como a quienes lo contemplan. Se destacan entonces, los aportes de la práctica teatral a niñas, niños y adolescentes, desplegados través del tiempo, como estrategias organizadas para su desarrollo social, emocional e intelectual, gracias a la puesta en la educación informal y al teatro como intervención social, que permite la ampliación de su cosmovisión para percatarlo y concientizarlo de su realidad y de sus propias habilidades.

Lo anterior origina respuestas transformadoras y efectivas en su pensamiento crítico, para la toma de decisiones en la mejora de su estado participativo como ser social, contribuyendo a la formación de nuevos seres propositivos para la sociedad, que resuelven problemas y argumentan sus propias decisiones en la búsqueda de un mundo más equilibrado. En concordancia con lo expuesto, la educación artística en las comunidades y en especial el teatro, se presenta como una de las diferentes posibilidades de la educación para lograr el desarrollo de las diferentes habilidades, tanto en el aspecto sensible como en el cognitivo de niñas, niños y adolescentes, que a diario se enfrentan a problemáticas fuertes en sus contextos, situación que les exige reconocerse como sujetos de derechos que pueden y deben incidir proactivamente en su entorno.

En este sentido, autores como Poveda (1995), Sofía (2015), Stanislavsky (1991) entre otros, han logrado dilucidar elementos probatorios de la existente relación entre ciencia y teatro (no específicamente desde el ejercicio teatral comunitario), destacando además que los aportes

entre uno y otro han logrado darse en diferentes momentos de la historia y que siguen dándose desde la objetividad científica. Por tal motivo, habiendo realizado un trabajo arduo de indagación de las necesidades del entorno, se propuso esta investigación, con el propósito de otorgar un conjunto de herramientas prácticas para su aplicación en el contexto educativo informal desde el teatro, favoreciendo el pensamiento crítico de quince niñas, niños y adolescentes, con edades comprendidas entre los 10 y 14 años de edad, residentes en un barrio de la periferia del municipio de Sincelejo, Sucre.

Desde esta perspectiva, se implementó una intervención social, apoyada en la estrategia pedagógica de enseñanza del teatro en educación informal denominada Teatro al Derecho, creada por la investigadora en el año 2009, como un programa de formación teatral que articula cuatro pilares del teatro, con cuatro elementos básicos de Derechos Humanos y ciudadanía. Estrategia que en esta investigación fue apoyada y analizada a la luz de cuatro habilidades de pensamiento crítico, (razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación). Corroborando que “la ciudadanía responsable es aquella que sabe pensar críticamente y actuar dominando estrategias propias del proceso de reflexión, con inteligencia y audacia” (Alejo, 2017, p.30).

Para efectos de esta investigación se trataron tres categorías centrales: pensamiento crítico, educación y teatro de las cuales se derivaron unas categorías secundarias, habilidades de razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación, educación informal y educación artística, así como las subcategorías de teatro como intervención social y teatro como expresión artística (actor, espectador, dramaturgia y escenario); las cuales articuladas entre sí coincidieron en Teatro al Derecho. Vale la pena aclarar que antes de esta

investigación Teatro al Derecho solo se concebía como una estrategia potenciadora del pensamiento creativo y social, pero que había sido valorada a la luz del pensamiento crítico.

En concordancia con lo expuesto, se refieren a continuación los capítulos de este documento. El primero describe todo lo relacionado con el planteamiento del problema de investigación, tal como se ha dicho, corresponde a dar respuesta a unos problema urgentes de niñas, niños, y adolescentes habitantes en un contexto vulnerado. El segundo capítulo sustenta el marco referencial para la comprensión de algunas concepciones existentes de pensamiento crítico, algunos elementos para su valoración y medición, la importancia de potenciarlo, como el conocimiento de las estrategias educativas para lograr su potenciación en los diversos educativos. Es así como en este capítulo se mencionan algunas experiencias y estudios realizados desde diferentes escenarios educativos y desde diferente áreas del conocimiento, para detallar un poco la importancia de retomarlo en la educación informal y la educación teatral, terminando por considerar lo oportuno de incluirlo en estrategias de intervención social que hagan uso específico del teatro como herramienta y de Teatro al Derecho como estrategia; reiterando la importancia del presente estudio en la educación, la cognición y en el campo disciplinar de las artes escénicas específicamente en el teatro.

El tercer apartado, pormenoriza los aspectos metodológicos de la presente investigación, detallando la implementación de seis etapas desglosadas en nueve fases (documentación, acercamiento a la comunidad, aproximación de habilidades de pensamiento crítico antes y después de la aplicación de la estrategia, implementación la estrategia pedagógica, análisis y resultados; y entrega de productos); en un total de diecisiete encuentros-taller programados, (doce prediseñados, tres de motivación que emergieron, y dos test de pensamiento crítico, uno de entrada y uno de salida), durante veintiún semanas.

Por último, en el cuarto apartado subdividido en dos, se presenta en primer lugar el análisis y resultados de los datos obtenidos de los diferentes instrumentos aplicados, en los encuentros-taller, en las diversas entrevistas o videos, en las observaciones realizadas y en las bitácoras obtenidas. Además de los análisis rigurosos de los test aplicados previo y posterior a la intervención, se registran datos cuantitativos y cualitativos que a la luz del objetivo general y los tres específicos dando cuenta de la incidencia de la estrategia pedagógica abordada en esta investigación, junto con los contrastes en los niveles de las habilidades de pensamiento crítico analizadas y los aportes de una rúbrica y unas bases para valoración y potenciación del pensamiento crítico de las niñas, niños y adolescentes entre los 10-14 años de edad.

Y por último se presentan las conclusiones del presente estudio, detallando entre otras la incidencia del teatro en el favorecimiento del desarrollo del pensamiento crítico y el aporte de esta investigación a maestros de educación teatral de ámbito formal e informal. De este modo, se visionó en Teatro al Derecho además de una estrategia pedagógica una posible forma de investigación social para potenciar el campo educativo, artístico y cognitivo.

Problema

Planteamiento del Problema

Con la llegada del nuevo siglo y el desborde acelerado de la sociedad de la información y el conocimiento, en donde las personas tienen en sus manos exceso de información que no alcanzan a descubrir ni a procesar, se exige que cada día el nivel de asimilación, procesamiento y discernimiento de esta (información) sea superior, de forma tal que le permita a cada persona sentar posiciones críticas, argumentativas y significativas para sí mismos y para la comunidad.

En Colombia por ejemplo, los procesos del *pos-acuerdo* cuyas consecuencias llegan a las comunidades, no sólo de las ciudades centrales sino en las periferias y en los rincones del país, requiere de otras maneras de entender la sociedad y los conflictos. Demandando que procesos intelectuales superiores como el del pensamiento crítico, se conviertan en una necesidad para la transformación de la sociedad.

Desde esta lógica, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en las personas se denota como una preocupación generalizada, en miras a hacer menos caótico el vivir en un mundo tan globalizado.

Preocupación relevante también, en un municipio como Sincelejo, receptor de un gran número de población víctima y desplazada de los Montes de María. (Alcaldía de Sincelejo, 2016), con gran índice de pobreza y altos niveles de deserción escolar. Especialmente en un contexto social como el de la urbanización Tierra Grata II, (compuesto por 100 casas de interés social), en donde el 80% de los residentes de éste son personas víctimas de la violencia; familias con alto índice de necesidades básicas insatisfechas, alto nivel de pobreza y evidente desigualdad social; que presenta gran déficit de espacios físicos para la recreación y el deporte,

y ausencia total de espacios físicos para el aprendizaje del arte y el fortalecimiento de la cultura, por ende con débiles alternativas sanas de inversión del tiempo libre, y pocas ofertas de formación artística cultural.

Allí en este lugar, en donde niñas, niños y adolescentes están expuestos a problemáticas tan fuertes como la drogadicción, la deserción escolar, la explotación sexual y un alto índice de embarazos en adolescentes (22%) que supera en 5% a la media nacional; se coexiste con el poco compromiso de las administraciones en el área de educación informal especialmente en el área artística y la poca, por no decir nula existencia de apuestas o alternativas comunitarias que además de trabajar el teatro y el arte para ser permeados por la experiencia sensible y transformadora que esta ofrece y que le permitan un desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el contexto.

Sumado a lo anterior, concurre la ausencia de organizaciones o colectivos que provean a los sujetos herramientas que les permiten tomar decisiones acertadas, discernir coherentemente, solucionar problemas y argumentar razonamientos en el entorno social en el que se encuentran.

Hablamos de un sujeto que se construye como actor social y cultural en diversos procesos, (...) orientado a que el sujeto se convierta en sujeto creador, para lo que debe realizar un proceso de aprendizaje de técnicas asentadas en la expresión dramática y en la expresión teatral. (Vieites, 2016, p112)

Lo anterior, prueba la urgente necesidad de acompañar un proceso para el favorecimiento del pensamiento crítico en las comunidades apoyados en la motivación que genera la práctica artística del teatro en las niñas, niños y adolescentes para incentivarlos a pensar críticamente, concordando con lo manifestado por Rivas & Saíz (2012) y Facione

(2007), al respecto de que sin motivación no es posible que las habilidades de pensamiento por sí mismas posibiliten en el sujeto pensar críticamente.

Resumiendo lo expuesto hasta el momento, las niñas, niños y adolescentes en Tierra Grata II, viven en alto grado de vulnerabilidad social, con deficientes oportunidades de inversión sana del tiempo, y casi nulos espacios de participación e incidencia existentes en el sector, convirtiéndose lo anterior en inminentemente situaciones perjudiciales para las niñas, niños y adolescentes y para quienes le rodean, por ende para la sociedad: dado a que no permite reflexionar sobre sí mismos, ni preocuparse por aprender a aprender, más aun, poco se les motiva a explorar desde su ser las posibilidades de existencia para el presente ni para una visión de futuro. De allí la tarea de motivar en los sujetos el querer que en sus vidas cotidianas sean permeadas por las habilidades de pensamiento crítico para sí mismo y si lo decide para los demás. Haciendo uso de estrategias innovadoras de aprehensión y potenciación del pensamiento, debido a que “lo que el sujeto hace y como lo hace es decisivo en lo que llegará a ser” (Villegas, 2002, p.113).

Adicionalmente, están los procesos neurofisiológicos propios de esa edad, pues se hallan gobernados un poco más por la amígdala cerebral que por el lóbulo frontal. Por tal razón, prima el instinto y la impulsividad sobre la racionalidad.

Es importante también, recordar que a esta edad (adolescencia temprana), se establece el periodo de operaciones formales, según la cual, se “adquiere la capacidad de plantear y resolver problemas científicos que requieren la manipulación de variables pertinentes” (Piaget, citado por Gardner, 1999, p.24). Por tales razones, las niñas, niños y adolescentes del contexto en mención, demandan fortalecer las capacidades de solucionar interrogantes y dudas de situaciones del entorno, tomar decisiones, que les permitan de manera incidente y relevante,

aportar soluciones innovadoras para lograr desarrollar su pensamiento crítico y logren evolucionar la conciencia, en pro de una transformación de su contexto en su realidad presente y venidera.

La pregunta sería entonces, ¿Cómo evidenciar el fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico en niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad, a partir de la estrategia pedagógica de educación informal en teatro denominada Teatro al Derecho, en el municipio de Sincelejo, Sucre?

Objetivos

Objetivo general. Evidenciar el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en quince niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad, a partir de la estrategia pedagógica de educación informal en teatro denominada Teatro al Derecho, en el municipio de Sincelejo, Sucre.

Objetivos específicos. Indagar los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes, durante y después de la intervención teatral en educación informal.

Conceptualizar acerca de algunas habilidades y procesos de pensamiento crítico a desarrollar en las niñas, niños y adolescentes participantes en la investigación.

Comprender la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de la estrategia pedagógica Teatro al Derecho.

Marco Teórico

Se presenta el marco teórico correspondiente a este proyecto de investigación denominado desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad: una intervención, desde Teatro al Derecho en Sincelejo, Sucre; el cual se apoya en tres conceptos claves, pensamiento crítico, educación y teatro, de los cuales se reflexionará y se establecerán algunas concepciones existentes, (según los rastreos realizados).

En este sentido, la categoría de pensamiento crítico, al igual que las categorías de educación y teatro, serán entendidas según sus transformaciones, aplicabilidad y desarrollo en el contexto educativo y principalmente en el de educación informal, entendiendo el teatro como un instrumento de mediación, y como un elemento de las artes que más allá de lo estético, posibilita el desarrollo cognitivo, sensible y social de las personas.

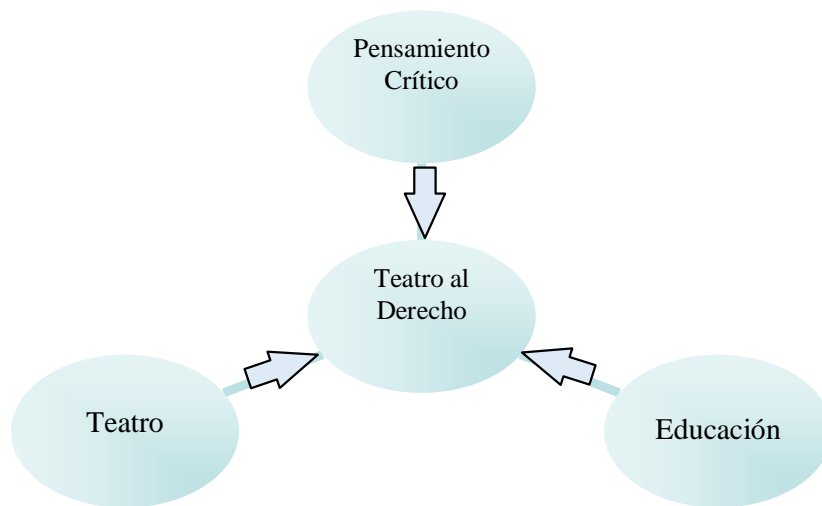


Figura 1 Categorías centrales de esta investigación.

Es preciso mencionar que durante el proceso de comprensión de los conceptos pertinentes a esta investigación, se observará la articulación en las relaciones que se van estableciendo entre ellos mismos.

Categorías y Subcategorías de esta Investigación

De esta manera, en primer lugar está la categoría definida como pensamiento crítico, pertenecientes al campo de la psicología cognitiva y comprende cuatro subcategorías de investigación, las cuales en esta investigación equivalen a las habilidades cognitivas a favorecer durante la intervención: el razonamiento, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la argumentación.

En segundo lugar, se observa la educación como campo, de la cual se desprenden dos subcategorías, las cuales se establecen a partir de la comprensión de la educación en el ámbito informal y la educación en el campo disciplinar de las artes como educación artística, especialmente en escenarios comunitarios.

La tercera categoría corresponde al teatro apoyado desde las perspectivas comunitarias, colectivas y artísticas, como lo es el teatro como intervención social, y el teatro como arte, centrada en la estrategia pedagógica implementada: Teatro al Derecho, la cual como se ha mencionado anteriormente, articula los cuatro elementos básicos del teatro como arte (el actor, el espectador, el escenario y la dramaturgia.) con cuatro elementos básicos en ciudadanía (sujetos de derechos; garantes de derechos, leyes y decretos; y escenarios de participación e incidencia), sumando de forma innovadora los aportes de la cognición desde el pensamiento Crítico. Ver figura 2.



Figura 2 Componentes de Teatro al Derecho en esta Investigación

En síntesis, en esta investigación la estrategia pedagógica Teatro al Derecho está compuesta por los ocho elementos básicos a la luz de las cuatro sub categorías de pensamiento crítico. Y la investigación completa está determinada por tres categorías centrales y ocho subcategorías, distribuidas así: La categoría de pensamiento crítico la componen las cuatro habilidades a analizar, la de educación es comprendida por dos subcategorías y la categoría de teatro también es comprendida por dos sub categorías en este marco teórico. Ver figura 3:

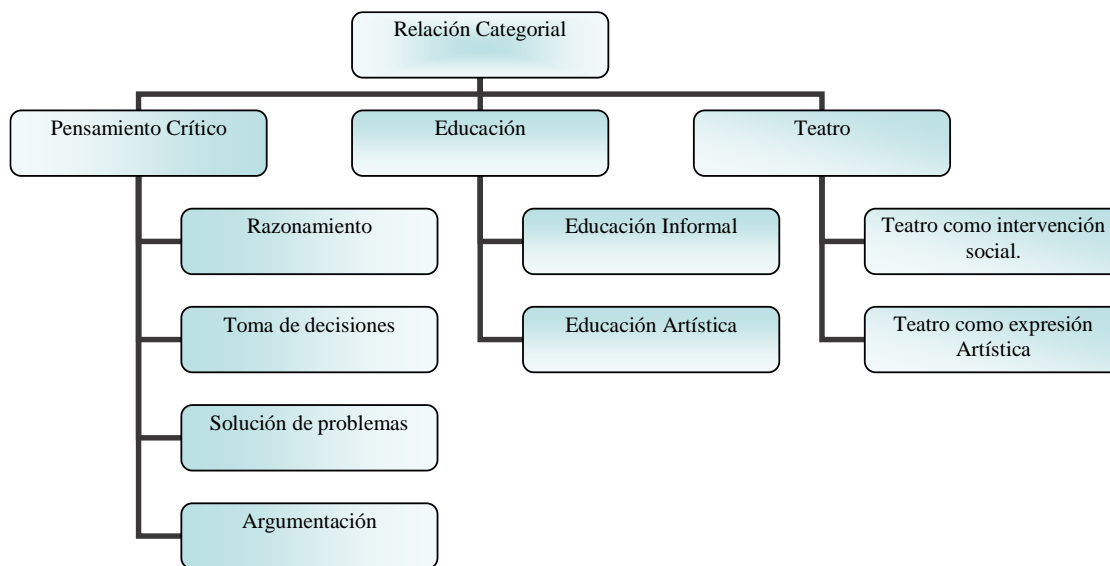


Figura 3 Categorías y subcategorías en la presente investigación

Es de aclarar que ninguna categoría ni subcategoría está aislada, sino constantemente interrelacionadas y confluyentes en la estrategia de Teatro al Derecho.

Se da paso entonces, al ejercicio expositivo del marco teórico que nos compete.

Una Contextualización desde las Neurociencias

El estudio de los procesos cognitivos, inicia a mediados del siglo XIX, con el surgimiento de la psicología como una ciencia independiente de la filosofía, de forma tal que aparecen las primeras contribuciones científicas de las neurociencias. Así mismo con la aparición de las neurociencias cognitivas, se conocen avances acerca de los estudios de la cognición, la cual nos permite conocer parte del trabajo realizado por el cerebro y el sistema nervioso central (SNC). Ver figura 4

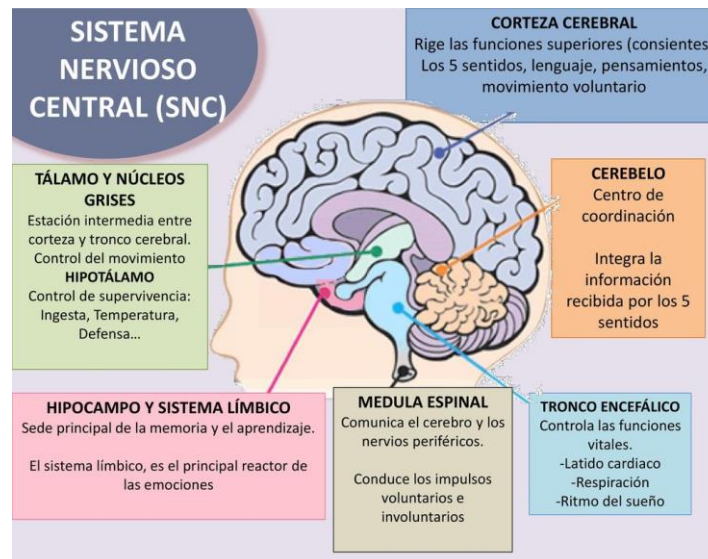


Figura 4 Partes y Funciones de Sistema Nervioso Central

Fuente: Saber, 2020

De este modo, reconociendo el funcionamiento del sistema nerviosos central, surge un nuevo paradigma apoyado en “la teoría del procesamiento de la información hacia el año 1.956, en la cual se compara el funcionamiento del cerebro con el funcionamiento de un

ordenador” (Nieto, 2015, p.34). Vale la pena destacar que al comparar la relación software (como actividad mental) y Hardware (Cómo parte física), lograron encontrar la analogía desde los niveles de análisis de la información: almacenamiento, manejo y transformación de información.

De allí que una de las primeras ideas que trataron de estudiar los psicólogos cognitivos, fue la de cómo se representaba la información en nuestra mente, dando paso al concepto de representación mental, el cual, parafraseando a (Nieto, 2015), trata de la manera como se transmite la información entre las personas y la imagen o significado que se forma en la mente de cada una, de acuerdo a lo que este signifique

Se introduce, la psicología cognitiva, concebida por Parkin (1999) como “la rama de la psicología que intenta proporcionar una explicación científica de cómo el cerebro lleva a cabo funciones mentales complejas como la visión, la memoria, el lenguaje y el pensamiento” (Citado por Nieto, 2015, p. 43).

Determinando los procesos cognitivos básicos, como las funciones elementales desde la cognición que tanto personas como animales poseen, para su adaptación y supervivencia en un contexto determinado, aunque estas vienen insertas en cada ser desde su genética. Según Nieto (2015), estos procesos “son seis: sensación, percepción, atención, memoria, motivación y emoción” (p.43). Sin embargo estos no son los únicos proceso que se generan desde lo cognitivo del ser humano, pues existen los de segundo orden u orden superior y los denominados procesos metacognitivos.

Puede decirse que es gracias a los avances científicos generados en la neurociencia cognitiva entendida como “el proceso de integración, transformación, codificación, almacenamiento y respuesta de los estímulos sensoriales” (Portellano, 2005 p.3).

Razón importante para conocer la forma de cómo funciona el cerebro de un adolescente, que evidentemente es distinta a la forma como funciona el de una persona mayor.

Según lo afirmado por Plazas (2018):

La corteza del neo córtex se desarrolla y consolida lentamente con el crecimiento a diferencia de otras zonas cerebrales. En efecto, madura entre los 25 y los 30 años de edad, por lo que puede afirmarse que el adolescente aún posee un predominio de zonas cerebrales límbicas. (p.96)

Esto explica algunos comportamientos instintivos, espontáneos y con poca reflexión por parte de los adolescentes.

A continuación se muestra una figura respecto a la configuración del cerebro de un adolescente. (Ver figura 5.)

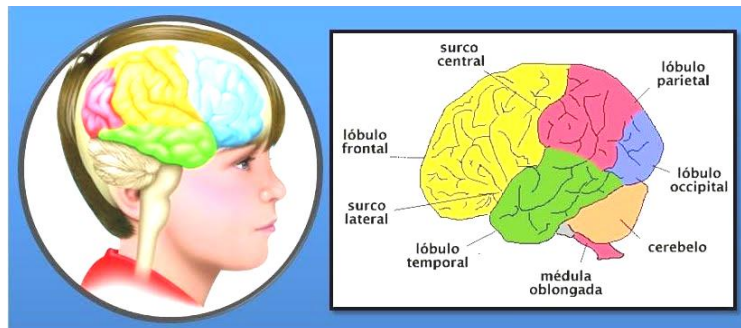


Figura 5. El cerebro de un adolescente

Fuente: Blakemore, 2012.

Con lo expuesto hasta el momento, se hace oportuno la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para el favorecimiento del discernimiento, el auto control, la emotividad y la motivación, debido a que “el desafío para la madurez los lóbulos frontales, se halla en aprender a gobernar los conceptos que ya posee, en lugar de adquirir nuevos” (Plazas, 2018, p.97).

Para finalizar, se subraya que con lo descrito anteriormente, esta investigación se apoya entre otras ramas de las ciencias por la psicología cognitiva.

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico ha sido estudiado con más fuerza desde los años 70's por expertos de diferentes disciplinas, siendo que este pensamiento es el responsable de hacer de los sujetos seres capaces de pensar, reflexionar y accionar de mejor manera en la sociedad. Es preciso mencionar que este pensamiento es el que urge en nuestros contextos sociales, en donde prima la inmediatez, la poca reflexividad, la escasa criticidad, el mínimo esfuerzo y una débil voluntad de superación, especialmente en niñas, niños y adolescentes, quienes parecen estar atrapados en un eterno estado de dejadez, que por el avance de la tecnologías les exige una mayor rigurosidad en la selección y discernimiento de la información.

Por otra parte, establecer un origen del pensamiento crítico, es algo que se hace sumamente complejo, pues hay quienes lo ubican en la época socrática, con los aportes del filósofo Sócrates al ejercicio del pensar y las herramientas para lograr hacerlo de forma crítica desde la mayéutica.

Del mismo modo esta exigencia se da en la indagación, la verificación entre lo falso y lo verdadero, la toma consiente de decisiones y las posibles alternativas de solución a problemas cotidianos simples y complejos, lo cual revela que el pensamiento crítico es una temática de interés global, no sólo en el ámbito educativo, sino en múltiples campos del desarrollo del sujeto, como las relaciones interpersonales, el deseo por superarse y su rol proactivo dentro de sociedad política, económica y culturalmente en evolución; develando una inminente necesidad de entrenar en los sujetos el pensamiento crítico.

A continuación se presentan algunos referentes de este pensamiento en cuanto a

concepciones, estrategias, instrumentos de medición e investigaciones:

Concepciones y Referentes Teóricos del Pensamiento Crítico

Presentar una concepción de pensamiento crítico es algo muy difícil, porque no existe un único concepto ni una única definición sobre este, sin embargo, en el intento por registrar un poco de lo encontrado en la revisión documental y para facilitar la comprensión de este, en esta investigación, se parte por enunciar que desde su génesis, se encontró que los filósofos aún discuten si su gnoseología parte de la lógica, la crítica o la razón. Mientras que otros establecen que su concepción se da a partir de los elementos cognoscitivos, o una combinación entre la filosofía y la cognoscitividad.

Así mismo, se ha construido este concepto a partir de los elementos que componen “su ontología: lenguaje, pensamiento y acción. Elementos que permiten el desarrollo de habilidades de nivel superior para razonar, tomar decisiones y actuar de manera racional y razonable” (Rodríguez, 2018, p.72).

No obstante, estas concepciones también han sido abordadas desde lo cognitivo, psicológico o lo racional (Motivación de poner o no en uso las habilidades del pensamiento crítico). Aunque lo que más se evidencia es una complementariedad de los componentes.

De lo anterior, dan cuenta los siguientes autores, organizados de forma cronológica.

Dewey (Citado por León, 2014). Por ejemplo, asoció el pensamiento crítico a lo que él denominó el *pensamiento reflexivo*, al cual, lo concibe como “la consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de nominar a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (p.164).

Ahora bien, existe un ejemplo de los primeros autores que concibieron el pensamiento crítico como pensamiento para ser entrenado, este es la Escuela de Frankfurt en Alemania

desde 1923 hasta 1940, sienta un precedente apoyado en La teoría crítica en la cual parafraseando a Zambrano, Correa, González & Botero (2018), “se encuentran los pilares de un pensador crítico y su papel en la sociedad a la que pertenece en esa época” (Pp.127-128).

Por otro lado, años más tarde, Glaser lo define desde el componente actitudinal asociado a la experiencia pasada por el razonamiento, describiéndolo como:

La actitud de estar dispuesto a considerar de manera pensante los problemas y asuntos que caen en el rango de nuestra experiencia, (b) conocimiento de los métodos de la inquisición y razonamiento lógicos y (c) cierta habilidad en la aplicación de estos métodos. (Citado por León, 2014, p.165)

Desde una óptica pedagógica Bloom (1971) clasifica las habilidades cognitivas de manera jerárquica en taxonomías graduales, estas son las habilidades que aún sirven de base para categorizar el pensamiento: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Posteriormente, según lo citado por el mismo León (2014), es a finales de los 70's que, Norris & Ennis (1979), retoman el concepto de pensamiento reflexivo de Dewey y le complementan a este la decisión de los sujetos de “creer o hacer”, quedando definido como “un pensamiento reflexivo, razonable que se enfoca en la decisión acerca de qué creer o hacer” (p.165), Sin embargo, es unos años más adelante, en los años 80's que Sternberg (Citado por León, 2014), propone el concepto de pensamiento crítico como “ procesos, estrategias, y representaciones mentales que la gente usa para resolver problemas, tomar decisiones, y aprender nuevos conceptos” (p.165).

De tal manera que allí se elabora un poco más el concepto y se comienzan a concebir como estrategias que van de la mano con las habilidades, trascendiendo el campo propiamente intelectual para incorporar también la práctica de la acción y toma de decisiones.

Por su parte, Kurfiss (Citado por Boisvert, 2004), “establece el pensamiento crítico como una investigación que conduce a una conclusión justificada” (p.18).

Sin embargo es en la década de los 90's que expertos como Paul, Fisher & Noisch (Citado por León, 2014) plantearon que el pensamiento crítico es aquella “manera de pensar acerca de cualquier tema, contenido, o problema en el cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento, haciéndose cargo diestramente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo estándares intelectuales sobre ellos” (p.165), Se imponen unos estándares intelectuales por parte del pensador, provocando que este sea entrenado constantemente, desarrollando habilidades cognitivas, emocionales y comunicacionales.

Brookfield (1987) lo considera un proceso en 5 fases “Que consta de una alternancia entre las fases de análisis y las de acción”: aparición de una situación que no se atendió, incomodidad interna); evaluación de la situación; búsqueda de explicaciones o de soluciones; concepción de diferentes perspectivas, y resolución de la situación (comodidad interna). (Citado en Boisvert 2004, p. 18).

Por su parte, el Informe APA Delphi (Citado por Facione, 2007) menciona que: “El pensamiento crítico es el proceso del juicio intencional, auto regulado. Este proceso da una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios” (p17).

Igualmente, Bailin, Case, Coombs & Daniels (citado por León, 2014) definen del pensamiento crítico como “una competencia montada sobre ciertos recursos intelectuales que son necesarios en la elaboración de un juicio válido” (p.166), insertando el concepto de juicio y la particularidad de válido, lo cual le supondrá reflexionar y filosofar, acerca de lo que es un juicio y que determina en sí la validez o no de este.

Llegado el Siglo XXI, se robustece el concepto de pensamiento crítico desde la perspectiva de Paul & Elder (Citado por Rodríguez, 2018), al definirlo como “el proceso intelectualmente disciplinado de activar y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación” (p.68).

Sin embargo, es Boisvert (2004), quien fundado en argumentos de algunos autores como, Kurfiss (1988), Zechmeister & Johnson (1992), Romano (1995), re define el concepto de pensamiento crítico desde tres perspectivas no antagónicas, sino más bien complementarias: como “estrategia de pensamiento, como investigación y como proceso” (p.17-24). Según estos autores ejercer el pensamiento crítico exige preparación y disposición.

En esa lógica, Marín & Barrientos (2009), sostienen que “El pensamiento crítico se ha configurado como un constructo muy fecundo, tanto en el campo de la educación, del desarrollo social e incluso de la organización empresarial” (p.21).

En consecuencia, se hace oportuno entonces, señalar a Jaimes & Ossa, (2016), quienes en sus investigaciones prefieren quedarse con la definición desarrollada por Dingí (2014.), acerca de que el pensamiento crítico es “un tipo de proceso cognitivo complejo, integrado por subprocesos interrelacionados que permiten evaluar, procesar analítica y reflexivamente, enjuiciar, y aceptar o rechazar información producida en contextos sociales o en trabajos científicos” (p.2)”.

Ahora bien, Noemi (2017), Refiere que la noción de pensamiento crítico,

Ha sido abordada básicamente desde tres perspectivas suficientemente diferenciadas.

En primer lugar, a partir de un enfoque filosófico (Siegel, 2010) focaliza su atención sobre la ‘calidad’ del pensamiento desde un punto de vista normativo, en términos de

estándares o reglas, (...), exactitud, claridad, imparcialidad, precisión, lógica, amplitud, relevancia, etc., que ha de alcanzar el sujeto considerado pensador crítico. En segundo lugar, desde los postulados de la psicología cognitiva (Halpern, 2003), centrando más bien la atención en el sujeto real, a través de la investigación del tipo de procesamiento de información que realiza el pensador crítico con el propósito de describir sus fases, tales como análisis, interpretación, definición del problema, formulación de hipótesis, etc. En tercer lugar, desde una óptica pedagógica (Bloom, 1971), a partir de la cual se clasifican las habilidades cognitivas de manera jerárquica en taxonomías graduales.

(p.171)

Para finalizar, en este trabajo investigativo se tomó de referencia base el concepto de pensamiento crítico aportado por: Rivas & Saiz (2012) y Ossa, Palma, Lagos, Quintana & Díaz (2017), quedando configurado este concepto de la siguiente manera: “El pensamiento crítico es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, para lograr con la mayor eficacia, los resultados deseados” (Rivas & Saiz, 2012 p.14), motivando a las personas constantemente a “analizar la información del medio, inferir su validez y propósitos, cuestionar verdades establecidas, reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento, y tomar decisiones con base a lo anterior en vez de adoptar un discurso común o una decisión reactiva” (Ossa, et. al., 2017, p.21).

En conclusión, podría decirse que el pensamiento crítico, se concibe como aquel pensamiento que las personas deben emplear para afrontar su cotidianidad de una forma eficiente y eficaz; este se va desarrollando y entrenando con la experiencia, en el uso de diferentes habilidades y estrategias cognitivas que lo potencian y lo instalan de forma natural, para saber actuar, cognitiva, social y emocionalmente, en su realidad, y que al hacer parte del

pensamiento metacognitivo, este se, auto evalúa, se auto regula, se auto perfecciona, en la medida en que las personas reflexionan y trabajan conscientemente sobre él.

Habilidades del Pensamiento Crítico

Profundizando en Investigaciones desarrolladas desde el campo educativo, psicosocial, científico y docente, se evidencia la constante preocupación por comprender a partir de estudios en la cognición humana, el cómo lograr potenciar el desarrollo de personas críticas y argumentativas que tomen decisiones autónomas y asertivas.

Razón por la cual es necesario comprender primero que, “El pensamiento se genera a partir de dos tipos de operaciones: las cognoscitivas y las meta-cognoscitivas. Una vez que ese procedimiento se ha llevado a cabo, se transforma en habilidad” (Maita & Choque, 2011. p.30). En consecuencia, es una operación que desde el mismo interno de las personas logra fortalecerse, para poder convertirse en habilidad.

En ese sentido, Devito & Tremblay (citado por Boisvert, 2004) formulan que ejercer el pensamiento crítico “requiere de una veintena de habilidades como por ejemplo, las que consisten en delimitar con precisión el problema, en ordenar las ideas y en expresarlas con coherencia, en obtener conclusiones y evaluarlas” (p.23), así mismo estos autores recalcan que además de estas habilidades se requiere de la actitud para ponerlas en práctica en función del pensamiento crítico.

Ahora bien, algunos académicos como Sánchez, 2012; Tiwari, Lai, So & Yuen, (Citado por Ossa, et al., 2017), han encontrado que “se puede establecer la existencia de un conjunto de elementos básicos de naturaleza cognitiva que integran el pensamiento crítico, destacando entre ellas: la reflexión, la evaluación de la información, el análisis de opciones y la creatividad” (p.20).

En este mismo orden de ideas, las clasificaciones de las habilidades se van dando de acuerdo a lo que significa para cada autor el pensamiento crítico, por ejemplo para Ennis (1986), este se comprende como capacidades, para Paul & colaboradores (1989), este es comprendido como micro habilidades, que son primordiales del pensamiento y para Díaz (1998), este se configura por habilidades analíticas, que a su vez posibilitan la indagación lógica y el buen razonamiento.

Complementando lo anterior, está Facione (citado por Causado et. al., 2015), quien detalla algunas habilidades de “lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación” (p.22).

En definitiva, el pensador crítico debe poseer estas y otras habilidades cognitivas y psico-emocionales, tal como lo ha mencionado Causado, Santos & Calderón (2015), al realizar su propia recopilación teórica de habilidades de pensamiento crítico, determinando que “la gran mayoría (de expertos) coinciden en considerar que todo pensador crítico debe poseer ciertas habilidades cognitivas y disposiciones mentales que le hacen enmarcarse y definirse como tales” (p.21).

En concordancia con lo dicho, se insiste en que las personas pueden y deben entrenar esas habilidades y por ello, se le ha delegado gran responsabilidad al contexto educativo tanto formal como informal, recalcando en que los primeros que deben conocer y entrenar estas habilidades cognitivas sean los docentes o formadores, pues son ellos los encargados de transmitirlos a sus educandos a partir transferencia que se da en la acción de enseñanza-aprendizaje

En tal razón, se exhorta la importancia de profundizar en el estudio, en estrategias que se han implementado para el favorecimiento y potenciación del pensamiento crítico. Teniendo

en cuenta un componente que algunos consideran, se sale de lo cognitivo y hace parte de lo actitudinal o motivacional, llamado por algunos expertos como la disposición y por otros como la actitud, que según las consideraciones de Águila (2014), no es un elemento aislado, porque: “lógicamente en la actitud influye un número considerable de variables como: las motivaciones, la experiencia, la voluntad, la inteligencia, las emociones, el medio ambiente y la cultura” (p.39). Es decir que un pensador crítico posee además de conocimientos la disposición de hacer buen uso del pensamiento y ponerlo o no, al servicio propio y de los demás.

Habilidades del Pensamiento Crítico Tomadas en esta Investigación

Para efectos relevantes de esta investigación se toman en cuenta cuatro habilidades del pensamiento crítico, (algunas ya se han mencionado anteriormente), estas son: razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación. Recordando que desde lo propuesto por Rivas & Saiz (2012), “el pensamiento crítico es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, para lograr con la mayor eficacia, los resultados deseados” (p.14), a lo cual se suma la habilidad de la argumentación como una habilidad apoyada en el adiestramiento del razonar.

Por ello, se describen un poco más, las habilidades de pensamiento crítico bases en el presente estudio:

Razonamiento

El razonamiento es una subcategoría un poco compleja pues se tiende a confundir razonar con pensar, de la misma manera que se intenta ver el razonar como una cuestión obvia dentro del pensamiento, sin embargo, aunque pensar y razonar están íntimamente ligados podemos decir que, “Pensar es constante, razonar es más un acto de discernimiento elaborado” (Águila, 2014. p.29).

Por su parte, Saadé (Ossa, et al., 2017), afirman que “el razonamiento, está vinculado al proceso de reflexión, el cual se conceptualiza como un proceso cognitivo de alto orden, que permite la revisión de información procesada y un cuestionamiento profundo de dicha información” (p.20). Esta habilidad de reflexión continua y discernimiento tiene en sí mismo un proceso que se da desde el momento en que se recibe alguna información, o situación estimulante.

Toma de decisiones

La segunda habilidad, que está muy ligada al razonamiento y especialmente a la de resolución de problemas, se refiere a la toma de decisiones, de la cual, Ossa, Palma, Lagos, Quintana & Díaz (2017), parafraseando a (Halpern, 1998; Yang, 2012), detalla “la toma de decisiones, implica el uso de procesos cognitivos de análisis de la información como pensamiento inductivo y deductivo, identificación de razones y valoración de argumentos” (p.20). Concepción que se hace vital dentro de esta investigación ya que la relación del sujeto y el actor con cada uno de los otros elementos del teatro y de los mismos participantes, está en concordancia con lo expresado por Facione (2007), “enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella” (p.24). De allí que se infiera en la necesidad de educar en esta habilidad y en especial de lo urgente que está la sociedad de personas que reflexionen y tomen decisiones acertadas en beneficio propio y del interés colectivo.

Resolución de Problemas

Continuando con las habilidades en las que se centró el presente estudio, está la habilidad de resolución de problemas, catalogada como la habilidad que se encuentra

relacionada con la toma de decisiones “en términos de la evaluación de argumentos, pero focalizada en la decisión posterior” (Olivares & Heredia, 2012, p.20). Lo anterior infiere que esta habilidad toma en cuenta el antes, durante y después de alguna situación siempre en visión prospectiva, y que en afinidad con lo descrito por (Tiwari et. al., 2006), “orientaría el proceso de análisis y revisión de información hacia un proceso de juicio evaluativo sistemático que permitiría a los estudiantes buscar las mejores soluciones” (Ossa et. al., 2017, p.20).

La Argumentación

La Argumentación, es, quizás, “el más común de los modos de razonar, y uno de los más importantes, por su capacidad de integración de todas las demás formas de razonamiento” (Saíz & Rivas, 2017, p.7), estableciéndose el valor del argumento desde la criticidad.

Del mismo modo, dando continuidad a lo citado por Sánchez (2017), se destaca el papel tan importante del argumento, cuando se habla de pensamiento crítico, al parafrasear a Bierman & Assali (1996), comprendiendo que esta habilidad da cuenta de una “secuencias de premisas que son dadas a través de razones o evidencias en contra y a favor de una conclusión a la que se llega y esto permite inferir intentando garantizar la conclusión” (p.17).

En síntesis, aunque estas cuatro habilidades en cierta forma se hallan relacionadas, se observarán individual y articuladamente durante la intervención pedagógica.

Estrategias de Potenciación de Habilidades de Pensamiento Crítico

El concepto de pensamiento crítico, la categorización de las habilidades y las formas de entrenarlo se van complejizando a medida que emergen estrategias que también se van diseñando y fortaleciendo para intentar ofrecer un gran abánico de oportunidades a los interesados en desarrollarlo. Algunas de las estrategias usadas son: el método de preguntas, el

aprendizaje basado en problemas, el juego de roles, las estrategias híper textuales y las estrategias que vinculan las TIC. A continuación se describen algunas:

Estrategia, basada en el método de preguntas, soportada en Sócrates con la Mayéutica, Freire con la Educación Dialógica (1971), Lipman (1998) con la filosofía para Niños, Paul (1993) con el Modelo para Aprender a ser un Pensador Crítico.

Aprendizaje basado en juegos: estrategias en las que se intenta contribuir mediante el juego en la enseñanza y “la necesidad desde la infancia de implementarlo como una manera de desarrollar la creatividad e inteligencia de los niños” (Sánchez, 2017, p.21).

El aprendizaje basado en problemas (ABP), “es una técnica didáctica que busca promover el pensamiento crítico” (Olivares & Heredia 2014, p.759). Este “puede mejorar si va acompañado de algunas metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP)” (Saiz & Rivas, 2012, p.326), este incluye una serie de situaciones a resolver en el marco de algún programa o proyecto.

Los juegos de roles, según McSharry & Jones (Citado por Blanco, España & Franco, 2017), “presentan múltiples ventajas educativas y permiten poner el acento en aspectos procedimentales y actitudinales. A pesar de ello, suelen ser muy poco utilizadas en la enseñanza de las ciencias” (p.112).

Las estrategias híper textuales, son desarrolladas a partir de las herramientas que ofrece la lectura en intervenciones que se denominan Hipotemetacomprensión Textual (HMT), Para generar habilidades de pensamiento crítico para potenciar en estudiantes el desarrollo de juicios informados y asumir posiciones sobre el mundo que lo rodea (...). De igual modo, potencializa la apropiación de estrategias metacognitivos y de pensamiento crítico que hacen de la lectura un proceso más significativo para el

estudiante. (García & Urzola, 2017, p.54)

Es de mencionarse que no son las únicas estrategias usadas para promover el pensamiento crítico.

Estrategias Pedagógicas

Las estrategias son importantes para el desarrollo de las habilidades, por ende, para el caso de esta investigación, se establece en el marco de una estrategia en teatro como intervención social, debido a que es mediante una estrategia pedagógica de educación informal en teatro denominada Teatro al Derecho en la cual se apoya este estudio, es por ello que para efectos de lo mencionado anteriormente, se toma el concepto aportado por Velásquez, Remolina & Calle (2013), “Las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas específicos de las áreas de formación” (p.33). Es decir, por medio de Teatro al Derecho, como estrategia pedagógica se pretende lograr conocimientos, valores, prácticas y procesamientos, tanto cognitivos, como socioculturales, estéticos y artísticos de niñas, niños y adolescentes

Para terminar, debe tenerse en cuenta que, los elementos de desarrollo del pensamiento crítico además de interrelacionarse funcionan cíclicamente como proceso, es decir, “para desarrollar las habilidades se necesitan las estrategias las cuales necesitan de temáticas o contenidos. A su vez las temáticas o contenidos necesitan ser aprendidos a través de las estrategias, las cuales desarrollan las habilidades” (Betancourth, 2015, p.251). Tal Como se expone en la siguiente figura:



Figura 6. Ciclo para desarrollo de habilidades

Desde esa lógica las estrategias estarían en el centro, ya que estas actúan en el ciclo en relación dialógica con las habilidades al igual que con los contenidos.

Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico

Indiscutiblemente, para seguir hablando de pensamiento crítico, debe de reconocerse los esfuerzos de los expertos en el diseño, y ejecución de instrumentos de medición y valoración del pensamiento crítico. En el caso, de Ossa et. al. (2017), Rivas & Saiz (2016), puede decirse, que ellos han logrado analizar algunos instrumentos y dar cuenta de ventajas, desventajas, usos y aplicaciones de estos.

A continuación se presentan algunos instrumentos analizados y usados en diversas investigaciones, resaltando primero que dichos instrumentos concebidos como test, han sido diseñados en su mayoría después de los años 80's. Por ejemplo:

WGCTA (Watson- Glaser Critical Thinking Assessment) en 1980; El test CORNELL, CCTT, (Ennis & Millman, 1985); CCTST (California Critical Thinking Skills Test), Facione

en 1990; CCTDI (California Critical Thinking disposition inventory) por Facione (2001); Tareas de pensamiento crítico (TPC), Miranda (2003); Test de pensamiento crítico MEC, (Paraguay, 2006); El Test HCTAES, Halpern (2006); El test PENCRISAL, (Rivas & Saiz, 2012); (Saiz & Rivas, 2008).

En la misma línea se presenta la investigación realizada por Andreu & García (2014), quienes afirman que:

La novedad del estudio radica en que han sido los propios estudiantes quienes han analizado, discutido y acordado en grupo qué entienden por pensamiento crítico y cómo evaluarlo y, por tanto, han sido además capaces de diseñar el instrumento a utilizar en su propia medición y la de sus compañeros de equipo. (p.216)

Es de aclarar, que la versatilidad de instrumentos de medición y las estrategias para la aplicación de los mismos está en concordancia con la multiplicidad de formas en las que se aborda el pensamiento crítico, según lo planteado por Basco, Rodríguez, Puig, Lluch, Giménez & Fariñas (Citado por Cano & Álvarez, 2020) “puede abordarse desde diferentes marcos conceptuales, de ahí la variedad de herramientas y nuevas estrategias dinámicas de aprendizaje existentes para su medición” (p.42).

Por otra parte, en el ámbito educativo formal en educación primaria, Salinas & Santiago (2018), desarrollaron el instrumento denominado EMHMA. Del mismo modo, existe un instrumento diseñado y probado previamente en el marco del curso sobre Pensamiento Crítico, un Reto del Docente del Siglo XXI, ofertado por la Red Interamericana de Educación Docente (REID), una iniciativa de la Organización de los Estados Americanos OEA (OEA, 2015).

Es importante mencionar que no todos los test poseen las mismas formas de realizar las preguntas, algunos son de preguntas abiertas, otras de preguntas cerradas, y algunos insisten en

que deben de ser mixtas, para permitir evidenciar el grado de argumentación, análisis y discusión de los participantes.

En el caso de esta investigación se hará uso de un instrumento de medición diseñado exclusivamente para este desde la estrategia teatral, y del instrumento, diseñado y probado previamente en el marco del curso sobre Pensamiento Crítico, un Reto del Docente del Siglo XXI, (Cano & Álvarez, 2020), el cual se describirá en el apartado de metodología.

Campos de Potenciación del Pensamiento Crítico

Hasta el momento se ha querido dejar en claro algunas concepciones acerca del pensamiento crítico, las habilidades de las cuales consta y algunas estrategias para potenciarlos, y algunos instrumentos de medición del mismo, para luego si poder pasar a explicar el desarrollo y potenciación de éste; realizado a través de diversas estrategias, en su mayoría, estrategias en el campo de educación; con el objeto de incidir real y propositivamente en la formación de sujetos críticos, pensantes y propositivos, quienes según Facione (2007) asumen “el compromiso de buscar siempre la verdad con objetividad, integridad, e imparcialidad” (p.10), discerniendo de mejor manera, para que este mundo se haga más justo y equitativo.

Es de recordar que el pensamiento crítico puede y debe usarse para analizar, tomar decisiones, resolver problemas y argumentar situaciones simples y complejas de la cotidianidad. Por tal razón, las estrategias de potenciación y desarrollo de este pensamiento, han sido abordadas desde diferentes áreas de formación, tal es el caso de, Maita & Choque, (2011), Saíz & Rivas (2008), Paul & Elder, (2003), Freire (1970), California (2002) Facione (2007) quienes lo han hecho desde el área Psico-social.

Otros expertos por su parte, han concebido su aplicación desde el reflexionar filosófico, político y social, como por ejemplo Gándara (2015) y Cárdenas (2014), desde el arte existen

algunas apreciaciones de Hinostroza Gálvez, (2018), desde el teatro se admiten aportes de Trejo (2018) y Sofía (2015), sin embargo, la gran mayoría de expertos se ha permitido realizar la aplicación, reflexión y potenciación del pensamiento crítico desde la investigación en la educación formal, evidenciándose en las última cuatro décadas algunos aportes de, Gardner (1999), en “El Proyecto Zero de la Universidad de Harvard” quienes a principios de los años setenta, “hicieron las principales aportaciones a nuestra comprensión actual del desarrollo artístico” (Efland 2014, p.41).

En el mismo sentido, pueden identificarse a Amestoy (2001), Causado, Santos & Calderón (2015), López (2013), Mesones (2016), Vernier, Cárcamo & Scheihing (2018), quienes han realizado aportes conducentes a la formación de pensadores críticos y justos, “intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; poseen confianza en la razón y en la integridad intelectual” (Paul & Elder, 2003, p.7)

Complementando lo dicho, se presenta la teoría de Freire (1971), como un elemento importante en la formación de sujetos críticos desde, la “*Educación Dialógica*, la cual, se proyecta como una educación liberadora y emancipadora que contribuye a formar sujetos con oportunidades para generar una conciencia crítica, a partir de un modelo consistente en “el suministro de soportes conceptuales y refuerzos cognitivos al educando, a objeto de facilitar su comprensión y generación de conocimiento, soportes y refuerzos éstos que van siendo progresivamente retirados, en la medida en que se incrementa la capacidad del educando” (Velasco & De González, 2008, p.466).

En líneas generales, estos referentes a lo largo de las últimas tres décadas, han promovido en diversos ambientes educativos, sociales y culturales la potenciación del pensamiento crítico.

Enseñanza de Habilidades de Pensamiento Crítico

La enseñanza o transmisión del pensamiento crítico también ha sido un tema debatido en las últimas décadas, por lo que se ha hecho importante en las escuelas cumplir la misión de la educación consistente en reforzar en los educandos los procesos de formación del pensamiento crítico, el cual parafraseando a Boisvert (2004) demanda practicar y manejar un sinnúmero de habilidades cognitivas afines con procesos diversos como, razonamiento, organización y transmisión de la información.

En contraste con lo afirmado, se hallan algunas posiciones al respecto de la transferencia o enseñanza del pensamiento crítico, pues según lo argumentado McPeck (1981) y parafraseado por Boisvert (2004), “No es posible transferir el pensamiento crítico de un área a otra” (p.41), afirmación refutada por Brell, porque “si el acto de pensar debe referirse a un tema dado, no se deriva de esto que no existan habilidades generales susceptibles de aplicarse al mismo tema” (Citado en Boisvert, 2004, p.41).

Es indispensable mencionar entonces que esta investigación, se integra a las que asumen la posibilidad de la enseñanza del pensamiento crítico, y se acoge lo expresado por Brell (1990),

El conocimiento y las habilidades que se aprenden en un contexto precedente (incluso un área del conocimiento) Se aplican en nuevos contextos (Incluso las áreas de conocimientos nuevos) en la medida que los conceptos nuevos y los anteriores tengan características comunes. (p.42)

Educación y Pensamiento Crítico

En el campo de la educación el pensamiento crítico busca que el educando fortalezca sus conocimientos en cuanto a sí mismo y el contexto, desarrolle su autonomía, su flexibilidad

y el dominio de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que le permitan ser consciente de su rol como sujeto y como ser social, tomando decisiones acertadas, gestionando conflictos y argumentando sus acciones e ideas. “si la educación tiene como meta lograr niños razonables, deben ser chicos que puedan al mismo tiempo pensar y reflexionar sobre las asignaturas de su instrucción” (Lipman, 2002, p.27).

En este sentido, resulta interesante, la reflexión que se ha despertado desde la pedagogía, y lo reglada y metódica que ha llegado a ser la educación, hasta el punto de casi exigirse una profesionalización constante del sujeto de enseñanza (maestro), para un mejoramiento de los sujetos de aprendizaje (estudiantes), aunque al momento, preocupa que en la práctica pocas veces se hace consciente la integración del desarrollo del pensamiento crítico en el currículum ordinario para lograr orientar el uso de la capacidad crítica en los alumnos, a pesar de que las competencias en las que se apoya el sistema educativo exige, la competencia interpretativa, la argumentativa y la propositiva.

También existen algunos manuales diseñados para el desarrollo del pensamiento crítico, como: la guía holística para evaluar el pensamiento crítico, de Paul & Elder (2003) del Instituto del Pensamiento Crítico (Insight/Assessment. 2014); La guía teórico-práctica para docentes: Material de apoyo para la formación de individuos críticos a través del fomento del pensamiento crítico y la actitud crítico, entre otros manuales y materiales de apoyo al fortalecimiento de las prácticas de potenciación del pensamiento crítico en los diferentes ámbitos educativos.

Como ya se ha expuesto son muchos los aportes existentes acerca de la importancia del pensamiento crítico en la educación, entre los aportes más recientes se encuentra un estado del arte realizado por, Rojas, Pérez & Álvarez (2016) denominada “el pensamiento crítico en la

educación” (p.12), en esta los investigadores afirman, grafican y reportan un aumento significativo en el número de producciones científicas realizadas entre el año 2004 y el año 2019.

Lo anterior también se evidencia en el análisis que se realizó para el desarrollo de un primer estado de arte de este trabajo investigativo , en el cual en una primera revisión documental de sesenta y cinco (65) artículos académicos se halló que el 80% de los artículos se relacionan con educación y pensamiento crítico, primando los estudios realizados en el contexto educativo formal, los cuales categorizados en orden de mayor a menor número de publicaciones, registró en primer lugar investigaciones de la educación universitaria, en segundo lugar las de educación secundaria y finalmente las de educación primaria.

Respecto de la educación universitaria, se destacaron intervenciones, reflexiones y estrategias de potenciación, en una preocupación compartida de contribuir a formar el futuro profesional que incidirá en el desarrollo más próximo del país.

En las investigaciones de la educación secundaria, la lectura se convirtió en una estrategia constante sin dejar de ser la única, y se resaltó la premisa de que “la enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico debe ser el norte desde la academia y para la vida” (García & Urzola, 2016, p.55), demostrando así el incansable trabajo de los docentes por mejorar sus prácticas y las de sus estudiantes.

Entre otros estudios de este bloque están los realizados por: Camargo & Useche, (2016) (Jiménez, Martillo & Aguayo, 2019), Causado, Santos & Calderón, (2015), y Blanco et. al. (2017), entre otros. Marcando la tendencia, las estrategias que tienen que ver con el campo disciplinar de las ciencias naturales y posteriormente las que tienen que ver con estrategias de intervención social y la enseñanza de la historia.

Por su parte, los estudios que se han realizado para mejorar el nivel de pensamiento crítico de los docentes y los intentos por proveer de instrumentos y estrategias didácticas que les permitan realizar una transferencia consciente y objetiva, orientada a sus estudiantes, evidencia los esfuerzos por mejorar las habilidades de los docentes, dada de la importancia de que en los contextos se propenda por el bienestar individual y colectivo de las personas en esta sociedad, pues tal como lo planteó Cárdenas (2014), “la educación no tiene un solo sentido positivo, sino es un quehacer que puede favorecer o limitar la plenitud y bienestar del hombre, dependiendo del “sentido de la vida” que asuma, con el cual afirma o cuestiona un orden existente” (p.35).

En definitiva, es importante que el pensamiento crítico sea abordado en la escuela y fuera de ella, para poder formar esos ciudadanos que puedan afrontar los retos sociales, tecnológicos, políticos y económicos que exige la sociedad actual, integrando la mejor concepción y representación de humanidad que pueda existir.

Contextos no Formales e Informales de Educación

Como bien se ha dicho, la praxis educativa no sucede solo en las instituciones, sino en otros contextos, aunque, ha llegado a institucionalizarse en la enseñanza, pero, también existe fuera de los bordes de la institucionalidad, como lo ha hecho desde el principio. Según Aguirre & Vázquez (Citado por Martín, 2014), “actualmente la escuela ha dejado de ser el único lugar donde ocurre el aprendizaje y tampoco puede pretender asumir por sí sola la función educacional de la sociedad” (p.1). Lo cual significa que existen muchos otros escenarios donde se educa a las personas con múltiples objetivos generales y específicos.

Algunos han categorizado los diferentes espacios educativos como contextos formales, no formales e informales de educación. Al respecto, Trilla, López & Martín (2003), han

catalogado solo dos y para distinguirse uno del otro entre sí, proponen dos criterios, un criterio estructural y otro metodológico.

(Martín, 2014)

Desde el criterio estructural, se considera que los contextos formales y no formales (informales) se distinguen por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado (...). Desde un criterio metodológico, lo formal sería lo escolar y lo no formal (informal) sería lo no escolar. (P p.2-3)

Sin embargo en Colombia, según la ley de educación (Ley 115/1994), se establecen tres escenarios de educación; el formal (Art. 10), el informal (Art. 43) y el no formal (Art. 36), como se representa en la figura 8.

Bajo esta perspectiva, esta investigación se soporta en el contexto educativo informal, el cual se describe en el artículo 43 de la Ley 115 de 1994:

“Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994).

A continuación se registra en la figura, los contextos educativos desde las perspectivas de Martín (2014) y la Ley 115 de 1994 de Educación Nacional de Colombia

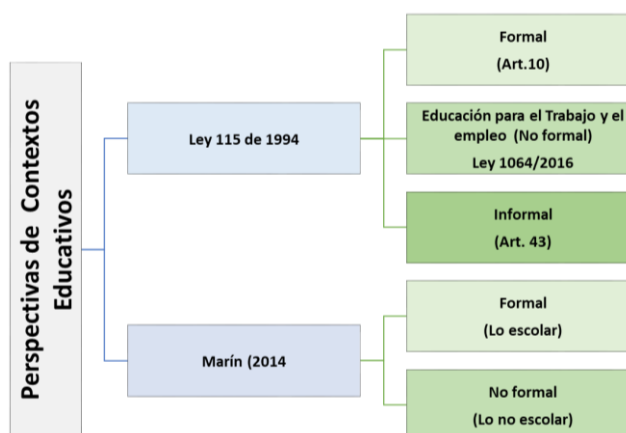


Figura 7. Perspectivas de contextos educativos

Ahora bien, resulta interesante la reflexión que se ha despertado desde la pedagogía, y lo reglada y metódica que ha llegado a ser la educación, hasta el punto de casi exigirse una profesionalización constante del sujeto de enseñanza (maestro), para un mejoramiento de los sujetos de aprendizaje (estudiantes). Aun así, preocupa que en la práctica pocas veces se hace consciente la integración del desarrollo del pensamiento crítico en el currículum ordinario para lograr orientar el uso de la capacidad crítica en los estudiantes. Aunque, resulta más preocupante los pocos esfuerzos realizados desde el contexto de educación informal para el entrenamiento y favorecimiento del pensamiento crítico.

Lo anterior sugiere la formación de personas críticas, pues no habría otro modo de comprender la cultura y la diversidad ética del país de forma crítica, si este no está entrenado para pensar críticamente.

Para finalizar, se aporta el concepto de corresponsabilidad como una acción de responsabilidad compartida, que se ajusta oportunamente, para el desarrollo del pensamiento crítico desde la educación en todos los contextos (formales, no formales e informales).

Educación Artística

Definir una concepción de arte es muy complejo, pues existen tantas definiciones que varían según los contextos sociales en los que se defina, de forma tal que las concepciones de educación artística también difieren según las épocas y las culturas en las que se vivencia.

Desde esta perspectiva, a lo largo del siglo XX e inicio del nuevo milenio, el debate en el campo de la educación artística se planteó en términos de aquellos que se concentraban en la metodología de enseñanza de los contenidos y aquellos que concebían el arte como una expresión personal, natural, sin necesidad de las clasificaciones pedagógicas.

Por otra parte, los cambios propuestos en las artes con la llegada de las tecnologías, sin duda alguna han generado algunas tensiones que han configurado la resistencia de la educación artística en los diversos enfoques, que no siempre han dado un lugar privilegiado a esta, tal como lo manifestó Efland (2004), desde el enfoque conductista, se pensaba que ciertas materias, como “las artes eran de naturaleza no cognitiva y residían en el dominio del afecto” (p.26), es quizás bajo esta afirmación que concuerdan los efectos generados por la Taxonomía de Bloom y colegas, quienes al dividir las materias entre cognitivas, afectivas y psicomotrices, establecieron en la educación de esa época dos efectos principales, el primero referente a los educadores a quienes condujo a “internalizar una imagen no cognitiva de su campo” y el segundo es que devolviéndose a la su jerarquía Platónica, de algunas materias, “situó a las artes en uno de los peldaños más bajos de la escala educativa” (Efland, 2004, p.26).

Afortunadamente estas percepciones fueron evolucionando con el pasar del tiempo y la emergencia del enfoque cognitivo, logró impactar en diferentes ámbitos, especialmente en el campo de la educación artística (Efland 2004). Al punto tal que “las visiones actuales de cognición han eliminado en gran parte la distinción entre materias cognitivas y no cognitivas”

(Parsons, 1992, como se citó en Efland 2004, p.26). Es esta quizás una razón para que en el campo de la educación existan múltiples y variadas estrategias planteadas en torno al entrenamiento del desarrollo del pensamiento crítico, el cual integra lo intuitivo, lo creativo y lo emocional, elementos básicos para fortalecer lo cognitivo en la educación artística.

Un ejemplo de una estrategia realizada de gran soporte científico, fue la realizada por la doctora Amestoy (2002), quien afirmó que:

Integró y conceptualizó un modelo o paradigma, dirigido a estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y a propiciar la aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en variedad de situaciones y ambientes. (p.131)

Estrategia de gran impacto que redundó en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y en la creación de nuevos paradigmas de educación.

De otro lado, “el aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.21), y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente los que determinan los requerimientos del siglo XXI.

No obstante, en ocasiones desde la práctica en la escuela, se ve amenazado el avance cognitivo de los educandos, dado que:

La enseñanza de esta se ve reducida a una repetición sin sentido de una serie de líneas y repeticiones de dibujos que dejan de lado la sensibilidad, la creatividad, la auto reflexión y las propuestas sensibles y cognitivas de parte de los educandos. (Aguirre, 2011, p.1)

Ahora bien, desde la creación del Ministerio de Cultura, las concepciones de arte, se han podido dignificar, dado, que se han invertido muchos rubros a crear y distribuir conocimiento al respecto y se ha podido regular algunos conceptos al respecto. Y se ha dignificado su práctica dentro y fuera de la escuela.

Lo expuesto hasta el momento, sugiere la necesidad de que los educadores, especialmente los de educación artística no desfallezcan en la búsqueda y creación de estrategias diversas que favorezcan el desarrollo de las múltiples habilidades cognitivas, desde la pluralidad de formas que ofrece el arte, a los educandos, educadores y por ende a la misma educación artística. Pues, “además del dominio temático especializado, un docente requiere de la capacidad de llevar esos conocimientos a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, lo cual implica la puesta en práctica de creatividad y pensamiento crítico, para desarrollar prácticas pedagógicas” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.22).

Afortunadamente, el derecho a las artes quedó expresado en la Constitución Política de Colombia firmada en el año 1991, la cual decreta y otorga a la expresión artística beneficios sociales, culturales y económicos amparados desde los planes de desarrollo estatal, tal como reza en el Artículo 71.

La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

(Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 71)

De modo que, el teatro como derecho y como experiencia que vincula el ejercicio constante para el fortalecimiento de habilidades físicas, cognitivas y emocionales en los sujetos, ya sea como espectador o como creador “los niños pueden fomentar su pensamiento crítico, que se refiere a la capacidad individual para evaluar y analizar la conducta humana en referencia a los conocimientos previos” (Heidy, 2004, como citó, Trejo, 2018, p.83). Esto quiere decir que es en ese contacto con el teatro y en el encuentro consigo mismo y con los otros, que cada persona se va confrontando a sí mismo en el accionar y la reflexión constante de su rol como individuo y sujeto social.

Educación y Teatro

El teatro afecta positivamente al ser humano esencialmente desde sus relaciones y sus pensamientos, aunque en su realización como expresión “no deja de ser la construcción de un universo de ficción habitado por personas a las que actores y actrices dan vida por procedimientos diversos, ante un público que acepta esa convención” (Vieites, 2016, p.111).

Es así como a través del tiempo, que los aportes de la práctica teatral en niños, niñas y adolescentes se han desplegado como estrategias organizadas para su desarrollo psico-emocional e intelectual gracias a la educación informal, la cual permite la ampliación de la cosmovisión de los sujetos para percatarlos y concientizarlos de su realidad y de sus propias habilidades; determinando que “el teatro como educación artística es educación para la vida; las personas participantes no solo están recibiendo conocimientos del lenguaje dramático, sino que al mismo tiempo están ampliando sus posibilidades creativas, comunicativas y de mediación en el mundo” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p.13), originando así respuestas transformadoras efectivas en el pensamiento crítico, en la capacidad para la toma de decisiones, y en la mejora del estado participativo como ser social, contribuyendo a la

formación de nuevos seres propositivos para la sociedad, que resuelven problemas y argumentan sus propias decisiones, en la proyección a un mundo más equilibrado.

En concordancia con lo expuesto, la educación desde el teatro, concebida actualmente dentro del concepto de pedagogía teatral, en el cual autores como Póveda (1995), Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2016), entre otros, enmarcan como;

Una disciplina que organiza tanto los medios (técnicos y operativos) como las acciones y procedimientos de los procesos de enseñanza y aprendizaje del teatro en la educación. Asimismo, ampara el uso del teatro o la expresión dramática como herramienta educativa, estableciendo estrategias metodológicas para apoyar la facilitación de cualquier currículo o ámbito formativo, incluida la enseñanza del teatro, haciendo uso de los mismos recursos que esta didáctica despliega. (p.23)

Presentándose como una de las diferentes posibilidades de la educación para el desarrollo de habilidades emocionales y psico-sociales de las niñas, niños y adolescentes, quienes a diario se enfrentan a problemáticas sociales fuertes en sus contextos.

Vale la pena resaltar que, desde una mirada más universal, “la pedagogía teatral se ocupa de la educación teatral y de la animación teatral” (Vieites, 2015, p.109), se encuentra enmarcada en el contexto de la educación artística, cuyo propósito general es contribuir al desarrollo integral de las personas denominado de esa manera porque conjunta las facultades físicas, intelectuales y creativas, para establecer una relación más dinámica entre los individuos y su cultura (UNESCO, 2006). En este sentido, la educación artística permite a la sociedad hacer válido su derecho “a gozar de las artes”, establecido en el Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO).

Derecho que como todos los vitales, es innegociable e intransferible, y debe ser gozado plenamente por todas las personas.

Teatro y Cognición

Con lo dicho hasta el momento, no cabe duda que la relación teatro cognición se ha hecho tangible en las experiencias de las personas, y ha cobrado gran relevancia tanto en las ciencias sociales y humanas como en las ciencias exactas, al respecto, Sofía (2015), en su libro: las acrobacias el espectador (Neurociencias y Teatro), afirma que “el teatro se ha dejado impregnar por ideas y conceptos esencialmente científicos” (p.205).

En la misma perspectiva, autores como Grotowsky (1968), Stanislavski (1991), Pradier (1996), Poveda (1995) y Barba (2013), entre otros, han logrado dilucidar elementos probatorios de la existente relación entre ciencia y teatro (no específicamente desde el ejercicio teatral comunitario), destacando además que los aportes entre uno y otro se han proporcionado en diferentes momentos de la historia y que siguen dándose desde la objetividad científica, incluso entre los elementos que componen intrínsecamente al teatro. Un ejemplo de los más antiguos pero que jamás dejará de mencionarse es el referente al desarrollo de lo que el maestro Stanislavski (1898), denominó *la memoria de las emociones*,

(...) la que nos hace revivir las sensaciones que experimentamos en una ocasión. Igual que su memoria visual puede reconstruir la imagen interna de alguna cosa, lugar o persona olvidada, su memoria de las emociones puede hacer regresar sentimientos que ya ha experimentado (...)

Mientras más amplia sea su memoria emocional, más ricos serán los materiales para la facultad creadora interna (Stanislavski, 1991, p.98).

Un ejemplo de la relación ciencia teatro que se halla inmersa en la práctica actoral desde finales del siglo XIX, y permanece vigente aún en nuestros días, pues es el material base

para un entrenamiento actoral, en el cual los conocimientos científicos al respecto de memoria, percepción, atención y estímulos priman en el ejercicio actoral de creación de personajes.

Ahora bien, al respecto de la relación teatro-ciencias, Sofía (2015), afirma que:

De hecho, el descubrimiento de la ubicación de las neuronas espejo ha obligado a los científicos a realizar una comparación sistemática de esos temas, que forman parte de la cultura milenaria de aquel que hace teatro. Y es que no es casualidad, que el propio Peter Brook haya dicho que, hoy en día, los neurocientíficos están empezando a entender lo que el teatro ha sabido desde siempre. (p.98).

Bajo esta perspectiva, la relación de las neurociencias y el teatro, se apoya con el estudio de las neuronas espejo, entreviendo ese acto mágico que se da entre actor y espectador.

De otro lado, en los últimos años ha surgido la expresión de teatro aplicado para referirse al uso del teatro en otros escenarios y con fines distintos al convencional, el cual se detalla a continuación.

Teatro Aplicado

Este concepto, aglomera el uso de este arte en las comunidades y con objetivos específicos de transformación e incidencia comunitaria, según Motos & Ferrandis (2015):

El término teatro aplicado para referirse al uso del teatro en otros escenarios y con otras finalidades distintas a las del teatro convencional (...). Su foco está dirigido a ayudar a individuos o colectivos (sociedades u organizaciones) con carencias en alguna dimensión personal o social, vivida como privación y concretada en insatisfacción, exclusión, marginación u opresión. Es decir, no es un teatro puro, sino un teatro aplicado. (P.7-8)

Entre sus primeros autores, podemos mencionar a Robert Landy y David Montgomery: Theatre for Change (2012) y (Motos, Navarro, Ferrandis & Stronks, 2013).

Es de destacar, que no solo en este tiempo se ha aplicado el teatro en las comunidades con el objeto de incidir en alguna problemática social del momento, pues la práctica teatral dentro del teatro aplicado, desde la perspectiva de Motos & Ferrandis (2015) puede describirse en cuatro ámbitos:

El primero en la educación formal, en el cual busca un cambio de los educandos en el contexto educativo.

El segundo es en la intervención sociopolítica o socio comunitario, en el cual destaca la búsqueda tanto individual como colectiva de la participación y el empoderamiento de los sujetos.

El tercero está enmarcado en la dramaterapia, propiciando la resignificación o resiliencia de los eventos negativos que ha tenido que atravesar el o los sujetos.

Y el cuarto, tiene que ver con las propuestas establecidas dentro de las organizaciones y empresas propendiendo en la construcción de mejores profesionales y eficientes empleados.

Es de destacar que la presente investigación, bajo la perspectiva de Motos & Ferrandis (2015) se establece en el segundo ámbito referente al desarrollo de un teatro aplicado en un contexto socio político, y socio-comunitario, de allí que puedan mencionarse como algunos referentes como El teatro del Oprimido y teatro del invisible desarrollado por Augusto Boal en la década de los 60's; el teatro playback, el teatro y la neurociencia, y el socio drama, entre otros.

En Colombia existen ejemplos como el Teatro de la Candelaria de los años 60's, el Teatro Comunidad desarrollado desde hace más de 30 años, el Teatro Esquina Latina, por

mencionar algunos de gran trayectoria y cientos de iniciativas independientes de escala nacional e internacional, como el teatro realizado por Semillas de Pandora en Cúcuta, y el Teatro la Mueca en Ocaña, entre muchos en el país, que mantienen el gran compromiso de transformar desde el arte teatral al mundo en el que vivimos.

Teatro como Intervención Social

Antes de entender la afirmación del teatro como intervención social es importante dejar en claro el concepto de intervención social sobre el cuál se apoyará esta investigación, este es tomado desde la perspectiva de Fantova (2007), quien afirma que, la intervención social es “aquella actividad que se realiza de manera formal u organizada, intentando responder a necesidades sociales y, específicamente incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública o social” (p.183).

Por consiguiente el teatro como intervención social es concebido como: aquella intervención social que hace uso del teatro para intentar responder o por lo menos indagar las necesidades sociales, incidiendo en la forma de interactuar de los sujetos en la comunidad, debido a que “las técnicas dramáticas fomentan aspectos de la inteligencia emocional, del mismo modo que mejora la comunicación (verbal y no verbal) y la capacidad de expresión, mejora la autoconfianza y fomenta la comprensión y la empatía” (Ramírez, 2008, p.27).

El teatro como elemento de Intervención social se halla dispuesto en diferentes esferas de la sociedad, promoviendo desde diversas perspectivas de su hacer la representación misma de la acción necesaria para iniciar el proceso de liberación o emancipación de los sujetos. Es por ello que independientemente de la técnica que se desarrolle, del nivel de profesionalismo de quienes lo desempeñen o del proceso que desarrollen (investigación, producción, formación o circulación), siempre estarán atravesando al teatrista y al entorno, sea actor o espectador,

porque el teatro es una poderosa herramienta de transformación, un gran instrumento de resignificación, y un arte de gran expresión político, social, cultural, cognitivo y emocional, de hecho el teatro en sí es un gran potenciador del pensamiento crítico; dado que es en el teatro en donde se da el encuentro con el otro que es actor y es personaje con una carga de saberes y experiencias de vida que le posibilitan tomar decisiones y posturas críticas frente a ciertas situaciones. Por tanto, el teatro, “Es, un medio de conocimiento que implica un posicionamiento activo ante la vida” (Dieites, 2016, p. 27).

Para finalizar, se presenta el concepto construido por Vieites (2016), el cual contempla que la Intervención social implica “construir una praxis sociocultural que puede tener una mayor o menor dimensión artística pero que siempre tendrá dimensión escénica y una fuerte orientación socioeducativa. Situados en el marco que desde la sociología de la educación y desde la pedagogía social” (p.111).

Es en este concepto y bajo este teórico que se proyectará y se apoyará en gran parte de las acciones realizadas en la presente investigación.

Teatro al Derecho

En este apartado se retoma lo dicho hasta el momento, para profundizar en la propuesta pedagógica denominada Teatro al Derecho, la cual consiste en un proceso de formación teatral desarrollado en ámbitos de educación informal, que se erige como una estrategia transformadora, consciente, activa y de empoderamiento juvenil, posibilitadora del desarrollo cognitivo-crítico y creativo, de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables.

Se implementa como una estrategia lúdico-pedagógica que articula la formación en teatro para la promoción y empoderamiento de Derechos Humanos y deberes ciudadanos, así

como de la participación ciudadana, los mecanismos alternativos de resolución pacífica de conflictos, los mecanismos de exigibilidad de derechos y gobernabilidad. A través de este, los participantes promueven la incidencia en los planes de acción, planes de desarrollo y espacios de construcción de políticas públicas.

Surgió en el año 2009, y a la fecha ha logrado desarrollar siete (7) versiones en diferentes municipios del departamento Norte de Santander, según se evidencia en los contratos y convenios establecidos entre la Corporación Semillas de Pandora con la gobernación del Norte de Santander y con el Ministerio de Cultura, recibiendo también un reconocimiento de orden nacional por el Ministerio del Interior en el año 2015, (Archivo Corporación Recreación y Teatro Semillas de Pandora, 2019). Dicha estrategia ha fortalecido el reconocimiento de cada participante como sujetos de derecho el empoderamiento en las comunidades, especialmente para el empoderamiento y apropiación de buenas prácticas de liderazgo comunitario, desde las artes escénicas, especialmente desde el teatro en sus diversas expresiones.

Este proyecto se ha trabajado desde dos áreas formativas articuladas: teatro y ciudadanía, en tres niveles de formación (sensibilización, exploración y experimentación), instalados desde los cuatro elementos teatrales (actor, historia, escenario y público), que en su metodología articula los temas Derechos Humanos y construye espacios de réplica liderado por los participantes, (sujetos de derechos, garantes de derechos, historias y problemáticas en el contexto, de construcción de políticas públicas e Incidencia y visibilización en comunidades), desarrollados conjuntamente a partir de unos planes de formación propuestos.

Por ejemplo: cuando en el nivel de sensibilización se introduce el tema del personaje, el participante comprende lo que significa un sujeto de derechos, dado que los elementos que

integran al actor, también integran los elementos de sujetos de derechos en un escenario de niñas, niños, adolescentes y jóvenes empoderados.

Pedagógicamente, Teatro al Derecho, tiene como soporte pedagógico a Vigotsky en lo relacionado con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la permeabilidad de la cultura.

Los talleres de formación específicos en el área artística de teatro se establecen en tres niveles, en el primero de sensibilización, el segundo de exploración, y el tercero de profundización y experimentación proyectado hacia la creación de un montaje escénico.

A continuación se describen más detalladamente cada uno de los niveles de formación que comprende la estrategia de Teatro al Derecho.

Niveles de formación de Teatro al Derecho

Nivel I- Sensibilización. En la fase de sensibilización se trabajan juegos y estrategias lúdicas para identificar las diferentes líneas de expresión del teatro (circo, pantomima, teatro de sala o teatro foro), responde a una sensibilización acerca de los cuatro elementos del quehacer teatral en los participantes, comprendiendo que si el cuerpo, la dramaturgia, el espacio y el espectador (público), están desarticulados no podrá existir el teatro.

Del mismo modo, el sujeto, la comunidad, las instituciones y el estado tampoco deben estar desarticulados. En este nivel se identifica: lo vital del trabajo en equipo, la responsabilidad individual y colectiva, los Derechos Humanos como aquello inalienable que propende por la Dignidad Humana, en fin, en este primer nivel se prepara los sentidos individuales y colectivos para los contenidos específicos, y a los participantes para que expandan su ser y logren ser atravesados por la experiencia emancipadora del arte.

Nivel II- Exploración. En este se fortalece la formación específica de cada expresión:

Teatro de Circo: se fortalece el aprendizaje en zancos, malabares y lo valioso de la

nariz clown, como la máscara más pequeña del mundo, pero no la menos importante, al contrario la responsabilidad tan grande que tiene consigo mismo y con los otros, quién la porta.

Teatro de Pantomima: Se da especial énfasis a la comunicación no verbal, los micros expresiones, el lenguaje corporal, el maquillaje y las historias desde el micro detalle, hasta la maximización del gesto, (tiempo, ritmo, movimiento, desplazamiento).

Teatro de Sala y Teatro Foro: Basa su labor en el actor como sujeto individual y social, como gestor de conflictos, por lo que se fortalece la construcción del personaje desde Grotowsky (1988), la animalidad y algunas técnicas de teatro Impro. Obviamente, manteniendo como eje central las estrategias de Augusto Boal (teatro estatua, los especta-actores, teatro del invisible y teatro del oprimido), y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire.

Teatro de Títeres. Proporciona herramientas para la animación de objetos, la construcción de títeres con material reciclable, las diversas técnicas de construcción de títeres, la carga dada al elemento a animar, la técnica vocal, y la construcción de teatrinos en PVC.

Es importante tener en cuenta, que todas las expresiones artísticas trabajan el tema de espacialidad, stop dramático como primer ejercicio de dramaturgia y la estructura dramática de Raúl Serrano como primer ejercicio dramático.

Nivel III.- profundización y experimentación. En este nivel como su nombre lo indica, se profundiza en temas de ciudadanía, desde un primer taller que se trabaja con un rally de reconocimiento, el cual permitirá saber en qué nivel de apropiación e incidencia están las niñas, niños, adolescentes y jóvenes participantes, en cada territorio. Posteriormente se fortalece mediante el uso de los juegos, las artes plásticas, la literatura, y las mismas artes escénicas, los contenidos específicos de la ley 1622, 1448, sociedad, gobierno, gestión de conflictos, paz e incidencia comunitaria, Convención de los Derechos del Niño, el código infancia entre otros.

Metodología

Actualmente los paradigmas y enfoques usados en las investigaciones se han modernizado al punto de llegar a complementarse unos a otros, aunque en ocasiones, se ha visto como una utopía y una contradicción no posible de consensuar, es así como hoy podemos hablar del pragmatismo, casi como un paradigma.

En razón de lo anterior, puede afirmarse que esta investigación estuvo apoyada en el pragmatismo, que en lo afirmado por Johnson & Onwuegbuzie (citado por Hernández et. al., 2014):

Proporciona un conjunto de premisas sobre el conocimiento y la búsqueda que apuntala el enfoque de los métodos mixtos y los distingue de la aproximación puramente cuantitativa basada en la filosofía (pos) positivista, y de la aproximación puramente cualitativa fundada en la filosofía constructivista o interpretativa. (p.4)

Por tanto, podría decirse que este, consigue verse como un paradigma de investigación, que sustenta los métodos mixtos y “sugiere usar el método más apropiado para un estudio específico” (Hernández et. al., 2014. p.553). Bajo esta premisa, se decidió que el presente estudio optara por el enfoque mixto de investigación, representando hoy en día la opción más completa para el abordaje de las investigaciones desde el punto de vista, estructural, funcional, viable y veraz. Desde lo argumentado por Creswell & Plano (2011), los métodos mixtos son una estrategia de investigación o metodología con la cual el investigador recolecta, analiza y mezcla (integra o conecta) datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o un programa “multifases de indagación” (Hernández et. al., 2014 , p.9).

Los métodos usados también son mixtos y “representan una serie de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación” (Calles, 2014, p.18), surgen como consecuencia de la necesidad de “afrontar la complejidad de los problemas de investigación

planteados en todas las ciencias y de enfocarlos holísticamente de manera integral” (Hernández et. al., 2014 , p.9).

Los métodos mixtos llevan inserto la recolección de datos y análisis de datos tanto de forma cualitativa “no nos proveen de soluciones perfectas; sin embargo, hasta hoy, son la mejor alternativa para indagar, científicamente cualquier problema de investigación. Conjuntan información cuantitativa y cualitativa, y la convierten en conocimiento sustantivo y profundo” Hernández et. al., 2014 , p.9). La relevancia de los métodos mixtos radica en que los enfoques mixtos integran sistemáticamente los componentes cualitativos y cuantitativos, permitiendo tener una "fotografía" más completa del fenómeno a estudiar.

Diseño de Investigación Mixta

En la investigación mixta se distinguen según Creswell (Citado por Hernández et. al., 2014) “seis diseños principales, a saber: 1) diseño exploratorio secuencial, 2) diseño explicativo secuencial, 3) diseño transformativo secuencial, 4) diseño de triangulación concurrente, 5) diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante y 6) diseño anidado concurrente de varios niveles” (p.11).

Así mismo, en el caso, esta investigación se concibió con un diseño exploratorio secuencial, en el cual, según lo afirmado por Onwuegbuzie & Johnson, (Citado por Hernández et. al., 2014). “los datos recolectados y analizados en una fase del estudio (CUAN o CUAL) se utilizan para informar a la otra fase del estudio (CUAL o CUAN). Aquí, el análisis comienza antes de que todos los datos sean recabados” (p.11).

Recordemos que ese estadio de exploratorio, se refiere “como su nombre lo indica, examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca antes” (Cazau, 2006, p.26).

A continuación se representa el diseño exploratorio secuencial “DEXPLOS”, según la representación de Hernández et. al. (2014).

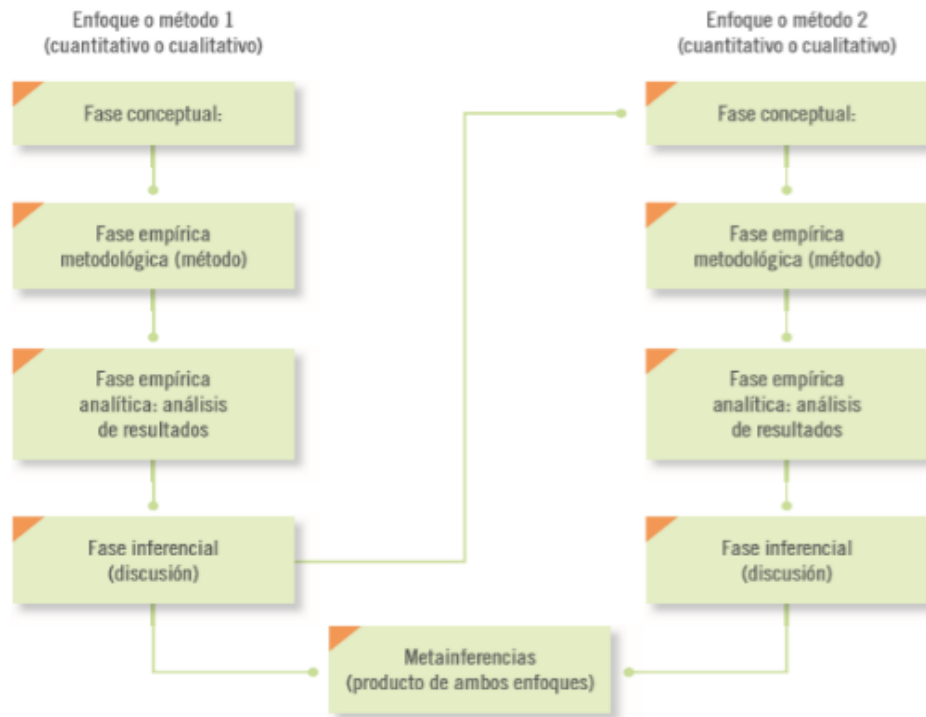


Figura 8. Procesos de los diseños mixtos Secuenciales

Fuente: Hernández, et. al., 2014.

Etapas y Fases de Ejecución del Proyecto

Este proyecto investigativo, se implementó en seis etapas:

1. Documentación
2. Acercamiento a la comunidad
3. Aproximación de habilidades de pensamiento crítico antes y después de la aplicación de la estrategia.
4. Implementación la estrategia pedagógica
5. Análisis y resultados
6. Entrega de productos.

Estas etapas se desgajan en siete (9) Fases:

1. Recopilación bibliográfica
2. Documentación de la estrategia pedagógica.
3. Planeación y gestión
4. Acercamiento e ingreso a la comunidad.
5. Aproximación de habilidades de pensamiento crítico inicial
6. Medición de habilidades de pensamiento crítico final
7. Implementación de la estrategia pedagógica Teatro al Derecho.
8. Análisis de datos y registro de resultados
9. Entrega de documento producto de la investigación

A continuación de ilustran las etapas y fases de la presente investigación.

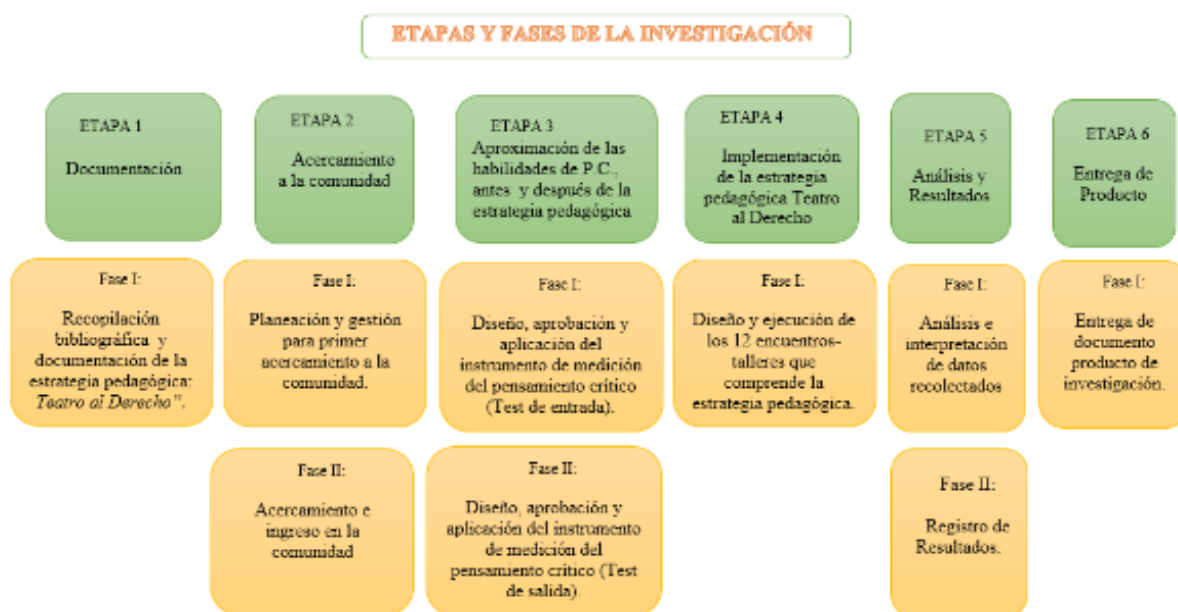


Figura 9. Etapas y fases de la investigación

Para una mayor comprensión se explica acerca de cada una de estas a partir de la siguiente página.

Etapa 1. Documentación. Compuesta por una fase

Fase I: Recopilación bibliográfica y documentación de la estrategia “Teatro al Derecho”. En esta fase se requirió de documentación especializada científica e histórica que consiguiera soportar la investigación desarrollada, constatada en una primer matriz de documentación, al tiempo que se realizó la documentación de la estrategia “Teatro al Derecho” con la preponderancia de retomar algunos parámetros de talleres propuestos en las intervenciones anteriores al año 2018, de las cuales se analizaron algunos componentes proyectando sus aportes teóricos y científicos al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los sujetos.

Etapa 2: Acercamiento a la comunidad.

Fase I: Planeación y gestión para el acercamiento de la comunidad. Determinar el plan de acción del trabajo en terreno

Fase II: Acercamiento e ingreso la comunidad. Se desarrolló en tres momentos, que fueron: Socialización del proyecto investigativo a junta de acción comunal, (Ver anexo A)

Socialización del proyecto de investigación a la comunidad

Convocatoria e Inscripción de participantes

Consistió en planear y desarrollar la gestión requerida para lograr la implementación de la estrategia pedagógica Teatro al Derecho a la luz de las categorías de pensamiento crítico seleccionadas, en el municipio de Tierra Grata II.

Se hizo un reconocimiento del terreno, de sus necesidades y se solicitó la autorización de la Junta de acción comunal, así mismo se gestionó los permisos para los lugares de ensayo, y la preparación de los formatos de registro, registro de asistencia, consentimientos informados, y autorizaciones de imagen (Ver anexo B).

Etapa 3. Aproximación a habilidades de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la estrategia pedagógica.

Fase I: Diseño, aprobación y aplicación del instrumento de medición de pensamiento crítico denominado Test de entrada o test inicial teatral que se Implementa antes de la intervención con un test de pensamiento crítico diseñado con la colaboración del asesor de este trabajo investigativo apoyado en una rúbrica verificada previamente a la implementación del Test. Este se aplicó de forma innovadora, solucionando una prueba desde un juego teatral denominado el viaje, el cual mostraba una situación dramática que debía ser resuelta dentro de lo teatral por los participantes, actores de las escenas simulando la situación, pero pensando como ellos, por lo que aún no conocen de los distanciamientos que se dan entre actor y personaje.

Luego de la experiencia de la representación teatral de la situación dilema, se aplica una entrevista focal a los participantes la cual fue filmada y se culminó con la aplicación de un cuestionario en el cual ellos respondieron acerca de las situaciones y dilemas a los que se enfrentarían.

Así mismo se aplica el instrumento de medición denominado el test de entrada escrito.

Para culminar este cuestionario fue analizado y luego triangulado los datos obtenidos desde el enfoque mixto, en la aplicación de este Test.

Fase II: Diseño, aprobación y aplicación del instrumento de medición de pensamiento crítico (Test de salida). En esta fase se aplicó un test diseñado para tal fin. Este se describe en la metodología, Cómo también se describe del instrumento diseñado desde un juego teatral, soportado con una rúbrica también diseñada en el marco de esta investigación.

Etapa 4. Implementación de la estrategia pedagógica Teatro al Derecho.

Fase I: Diseño y ejecución de los doce encuentros-taller que comprende la estrategia pedagógica. Implementación de la estrategia de pedagógica Teatro al Derecho (Ver anexo C)

Etapa 5. Análisis y resultados.

Fase I: Análisis e interpretación de datos recolectados.

Esta fase de investigación se realizó bajo el diseño exploratorio descriptivo.

Fase II: Registro de Resultados

Se realiza el registro de resultado acorde a las normas requeridas.

Etapa 6. Entrega de producto.

Fase I. Entrega de documento producto de investigación a Universidad.

Finalizado el proceso investigativo y realizado el documento de reporte de investigación se hace entrega oficial de este.

Estructura General de los Encuentros-Taller

Al respecto a los Encuentros-taller, término que se explicará luego desde el hacer, se ofrece un acercamiento desde el concepto del taller “considerado como una actividad importante desde el punto de vista pedagógico, pues además de habilidades cognoscitivas aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral del alumno” (Bouza, 2018 p.170), que se une al concepto de encuentros, como algo más vivencial, colaborativo que permite la reunión de saberes, la multiculturalidad, las vivencias y en especial el ser atravesado por la experiencia en comunión con el otro y los otros, desde el hacer en el espacio-tiempo asignado, acorde a las estrategias y objetivos planteados en la intervención.

Así pues, si quisiera dar una definición más precisa acerca de lo que es dentro de esta investigación un encuentro-taller, diría que es un taller que se desarrolla fundamentalmente en el encuentro sensible con el otro y los otros, que supera la estructura del taller, pues a veces los tiempos no son tan rígidos y los momentos pueden flexibilizarse en la medida en que el estado emocional del grupo lo requiera, de hecho este tipo de taller es atravesado por el ser y sentir del otro que potencia o afecta la construcción interna y externa de lo requerido. En otras palabras, un encuentro-taller es un taller atravesado por la sensibilidad y el contexto propio y de los otros sujetos, dispuesto a variaciones y mejoras constantes dentro del mismo y que puede devolverse o saltarse la metodología del taller o la secuencialidad de estos, porque la acción dialógica con los otros es el pilar de la construcción de lo metodológico y lo práctico del taller en sí.

Teniendo en cuenta lo anterior se procede describir la estructura metodológica de cada encuentro-taller que para efectos de esta investigación estarán orientados al desarrollo de cuatro habilidades superiores del pensamiento que son: el razonamiento, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la argumentación; estos se desarrollarán según la metodología implementada en el Teatro al Derecho, el cual tiene de base de formación teatral un recorrido por los cuatro elementos que deben existir para que haya teatro: actor (es), dramaturgia, escenario y espectador así mismo estos están articulados con cuatro pilares desde el área de ciudadanía que son: sujetos de derechos y deberes; dramaturgia social (historias, decretos y leyes), mecanismos de participación ciudadana e incidencia, y escenarios de participación ciudadana.

El eje transversal de cada encuentro taller será la experiencia subjetiva y colectiva de los participantes, pues si el adolescente no es atravesado por la experiencia, no se reconoce, no fluye, no se transforma.

Se parte de una premisa y se apoyará en unas preguntas orientadoras. Cada encuentro-taller se desarrolló en siete (7) momentos, los cuales inducirán a los participantes a estar todo el tiempo en presencia plena, viviendo la experiencia de provocación, construcción, permeabilidad y socialización de lo vivido, expresando cada vez más críticamente sus sentires y pensares y reconociendo la importancia del aporte propio y el ajeno es decir del otro y de los otros.

Valga la pena recordar que esta intervención se desarrolla en el *Nivel I de Sensibilidad*, con un total de quince encuentros taller, comprendidos en treinta (30) horas de formación, pero que normalmente se ejecuta en diez (10) encuentros-taller, con una intensidad total de veinte horas.

Alcance de la Investigación

Alcance exploratorio, del cual se reconoce lo descrito por Dankhe, (Citado por Hernández et al., 2006), en cuanto a que “los estudios exploratorios sirven para "preparar el terreno" y ordinariamente anteceden a los otros tres tipos (descriptivo, correlacional y explicativo)” (p.58), con una metodología mixta en una intervención social, a partir de 15 encuentros-taller en 21 semanas descritas desde el lineamiento del proyecto de teatro analizados a la luz de las categorías de pensamiento crítico seleccionada (razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación) determinados en esta investigación. Así mismo, al ser de alcance exploratorio, en cada encuentro-taller las estrategias de transformación de pensamiento crítico debieron de ser adaptadas a cada caso, tomando siempre en cuenta lo que emergía o se obtenía en cada fase, fuese de nivel cuantitativo o cualitativo.

Técnicas de Recolección

Las técnicas de recolección de datos y sus respectivos instrumentos de los que se valió esta investigación son variados, se enmarcan algunas de naturaleza mixta que se aplicaron dentro de los mismos encuentros-taller, entre ellas se aplicaron algunas técnicas interactivas como los mismos encuentros taller, los somagramas y el teatro foro, se explica a continuación el concepto de somagrama, este es “una proyección gráfica de la anatomía personal, la experiencia en su propio cuerpo” (Freire, 2009, p.1), las representaciones teatrales en teatro foro; es una técnica de teatro propuesta por Augusto Boal en donde los actores representaban alguna situación problema y daba luego paso para que alguno de los espectadores, pasaran a ser uno de los actores y desde sus propias vivencias y experiencias lograran dar solución a las problemáticas planteadas. Ese espectador que pasa a ser actor le denominó Boal (2002) “*Espect-actor*”. Ambas técnicas interactivas junto con las otras técnicas tradicionales se convierten en fundamentales para la ejecución de esta investigación.

Vale la pena aclarar que los encuentros-taller se apoyaron también de instrumentos como las bitácoras, los diarios de campos y los registros tanto escritos como fotográficos y audiovisuales, así mismo se hizo uso de técnicas de recolección como la observación participante, la entrevista semiestructurada, los test de entrada y de salida, los cuestionarios de percepción y valoración de la experiencia y las entrevistas focales.

Se aplicó la totalidad de los instrumentos a diez (10) participantes de la estrategia pedagógica denominada Teatro al Derecho.

Entrevista Semiestructurada

Esta entrevista semiestructurada se aplicó en algunos encuentros-taller de forma escrita y en otro de forma verbal, para ir comprendiendo los avances de las habilidades de

pensamiento crítico de las y los participantes de esta estrategia, en donde de manera muy simple cada uno de los participantes aportaran sus impresiones acerca de lo que creen que aprendieron, como se sintieron y para que les podrá servir en sus vidas la práctica de la mencionada estrategia. A continuación se anexa el formato utilizado para estas entrevistas realizadas a diez (10) niñas, niños y adolescentes:

Tabla 1

Formato de Entrevista semiestructurada

Formato de entrevista semiestructurada para participantes	
NOMBRE:	EDAD:
1.	¿Cómo se sintió en el encuentro-taller?
2.	¿Qué aprendió?
3.	¿Para qué cree que le sirve lo aprendido en Teatro al Derecho?

Nota. Esta se aplicó en los Tests y se estableció como preguntas bases para el desarrollo de las bitácoras de los participantes.

Diario de Campo y Bitácoras de los Participantes

Estos instrumentos usados en cada uno de los encuentros-taller, fueron un insumo vital para el análisis e interpretación. En el caso del diario de campo por la investigadora, realizando apuntes concretos a la luz de las categorías y algunos soportes de formatos, y los participantes registraban en sus bitácora la experiencia a partir de las mismas tres preguntas de la entrevista semiestructurada y de alguna que ellos quisiesen formular.

Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico Aplicados en esta Investigación

A continuación se describen dos instrumentos psicométricos, usados en la presente investigación, uno diseñado y validado por expertos en cognición y el otro diseñado dentro de esta investigación, asumiendo uno de los riesgos que implica un estudio exploratorio en donde

aún no hay muchos elementos previos, por lo mismo que son débiles o nulas las investigaciones al respecto.

Instrumento Inicial de Medición de Pensamiento Crítico. “Pre-Test Escrito”

Esta investigación contó con la aplicación de un instrumento de medición del pensamiento crítico que se aplicó de forma escrita a cada participante en el denominado Encuentro-taller # 0. Dicho instrumento desde la aplicación de un instrumento diseñado y validado por expertos (Cano & Álvarez, 2020), diseñado y probado previamente en el marco del curso sobre Pensamiento Crítico, un Reto del Docente del Siglo XXI, ofertado por la Red Interamericana de Educación Docente (REID), una iniciativa de la Organización de los Estados Americanos (OEA) para aportar al desarrollo profesional de docentes de países miembros de la OEA. El instrumento, fue validado a través de juicio de expertos y piloteado con estudiantes de los docentes participantes en el curso de pensamiento crítico ofrecido por la RIED.

Fue muy oportuno dado que se ajustaba a las edades de los participantes, porque el instrumento fue diseñado para aplicar a menores de 14 años, y se apoyaba en el trabajo colaborativo, haciendo uso de estrategias didácticas (el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por investigación y los seminarios socráticos), que guardan mucha similitud con las estrategias didácticas usadas en *Teatro el Derecho*.

Razón por la cual se solicitó la respectiva autorización para su aplicación y para el ajuste de este a las necesidades de la investigación.

Entre la versión del pre-test y la del post test aplicados, este instrumento difería en los dilemas a resolver, pero conservaba las matrices categorial y de análisis.

Es de mencionar que, este instrumento se compone de siete dilemas que ofrecen seis soluciones, correspondiente cada una con un nivel de pensamiento crítico propuesto por Sadker

& Sadker (Citados por Cano & Álvarez, 2020), en este sentido, cada solución propuesta pertenecía a un nivel de pensamiento.

Para establecer los niveles de pensamiento crítico en los participantes, cada habilidad predominante dependía de la respuesta seleccionada en cada dilema por el evaluado. En este sentido, cada nivel de respuesta valoró un nivel de habilidades y así mismo asignó unos puntajes. De acuerdo con Cano & Álvarez (2020) al suponer que cada solución se corresponde con cada nivel de pensamiento crítico, se propone dar un puntaje a cada respuesta / nivel.

Tal como se evidencia en la tabla siguiente:

Tabla 2

Puntaje de acuerdo con los niveles de pensamiento crítico

Nivel de pensamiento crítico	Puntaje ponderado por solución
Respuesta / nivel 1 / conocimiento	1
Respuesta / nivel 2 / comprensión	2
Respuesta / nivel 3/ aplicación	3
Respuesta / nivel 4 / análisis	4
Respuesta / nivel 5 / síntesis	5
Respuesta / nivel 6 / evaluación	6

Al terminar la prueba, se suman los puntajes correspondientes a cada respuesta, lo que debe dar un resultado mínimo de 7 puntos y un máximo de 42.

Así, pueden valorarse los resultados encontrados en la prueba de acuerdo con la siguiente escala

Tabla 3.

Interpretación de puntaje en Pre Test y Post Test Instrumento desarrollado por docentes RIED

Interpretación de puntaje en Pre Test y Post Test Instrumento desarrollado por docentes RIED fuente: (Cano y Álvarez (en prensa) p. 47)

De 7 a 14 puntos Nivel de conocimiento y comprensión. En este nivel los estudiantes recuerdan la información, la reproducen y la usan para dar explicaciones, describir situaciones y hechos, para completar datos, localizar información, etc.

De 15 a 28 puntos Nivel de aplicación y análisis. En este nivel los estudiantes aplican la información recibida en situaciones nuevas, es decir, utilizan lo aprendido en diferentes contextos. Analizan situaciones o información tomando las partes de estas y estructurándola de manera coherente y comprensible usando ejemplos, metáforas, analogías, esquemas, etc.

De 29 a 42 puntos Nivel de síntesis y evaluación. Los estudiantes de este nivel piensan de manera original y creativa para responder, hacen predicciones a partir de inferencias, no conciben una respuesta única a las situaciones que se le plantean, resuelven problemas y evalúan constantemente el avance de su proceso de aprendizaje.

Fuente: Cano & Álvarez, 2020.

Las tablas de resumen de los dilemas, los niveles y las categorías de dicho cuestionario de del pre test y post test, y las habilidades de pensamiento crítico que se destacan en cada nivel se presentan en los anexos. (Ver anexos, G.I)

Post-Test Escrito

El instrumento aplicado para este momento de terminación de la estrategia pedagógica, obviamente tiene gran similitud con el instrumento aplicado previamente a la intervención, ya que hace parte del instrumento diseñado y validado por Cano y Álvarez (2020). Validado en el curso previamente en el marco del curso, “Pensamiento Crítico un Reto del Docente del Siglo XXI” ofertado por la Red Interamericana de Educación Docente (REID). La diferencia con el primero es que cambia cada uno de los siete dilemas propuestos y por consiguiente cada una de las seis opciones de respuestas; conservando la estructura, categorías y matriz categorial y de análisis.

Vale la pena recordar que cada solución dada a cada dilema, corresponde con cada nivel de profundidad en el desarrollo del pensamiento crítico.

Pre test y post test teatral

Este instrumento de medición (Ver anexo D), diseñado por la suscrita y apoyado por el Magister. Bernardo Bustamante Cardona; se realizó, asumiendo el reto impuesto en lo exploratorio del presente estudio. Estuvo soportado en elementos cognitivos aplicados desde un *juego teatral*, que tomó de base un dilema o situación problemática a resolver, y se apoyó para su análisis en una rúbrica propia (Ver anexos E, F). Que observa tanto los niveles de pensamiento crítico que emplean los participantes para solucionar esas situaciones, como los elementos teatrales que hace uso. En la fase de aplicación del post test teatral, este se apoya de dos de los dilemas del post test escrito para que se pueda llevar a escena mediante la técnica de teatro foro, proponiendo desde la teatralidad, las respuestas a estos dilemas.

La rúbrica consta de dos partes, la primera presenta el análisis de las habilidades de razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación, a la luz de los

dilemas que se presentan desde los asuntos propios del contenido más técnico en la estrategia pedagógica de Teatro al Derecho, y la segunda parte, el análisis de las respuestas tomados en los dilemas presentados a partir de las construcciones dadas desde lo individual y lo colectivo de la pedagogía teatral en el aprendizaje colaborativo. La calificación se otorgó en los cuatro niveles, bajo, medio, alto y muy alto presentados en la rúbrica, con una calificación totalizada de unos puntajes asignados, entre un rango de uno a cuatro.

Por otra parte, dentro del proceso de clasificación, codificación y categorización de la información recolectada en este test, se diseñaron varias matrices en Excel para lograr indagar cuantitativamente los datos obtenidos, amparados en la rúbrica diseñada, una de ellas, es la matriz desarrollada para registrar y codificar las respuesta obtenidas en las respuestas del cuestionario de la experiencia y las respuestas de la entrevista focal de los participantes (Ver figura 13).

El Territorio

Sincelejo, la capital del departamento de Sucre es una ciudad del norte de Colombia, según Plan de desarrollo 2016-2019 (Alcaldía de Sincelejo 2016): cuenta con una población de 279.031 habitantes, es la segunda ciudad receptora de población víctima, se estima que el 51,63% de sus habitantes está en situación de población víctima. Tiene 165 sedes educativas de las cuales 96 son de carácter oficial, presenta un NBI dl 42, 02% (DANE-2015), presenta un alto índice de deserción escolar, que según analistas puede obedecer a la oferta incompleta en la sede educativa. Entre sus debilidades encontramos el poco gusto por el estudio la poca motivación en los hogares que a su vez dan poca importancia a la educación; y el aumento de trabajo infantil en labores informales entre otros.

En este municipio existe una urbanización llamada Tierra Grata II, constituido por 100 casas de Interés social, construida hacia el año 2014, allí el 80% de sus residentes, son población víctima del conflicto armado interno colombiano, por lo que puede evidenciarse una población con un alto índice de necesidades básicas insatisfechas.

Su ubicación geográfica se encuentra al norte del municipio de Sincelejo hacia la periferia.

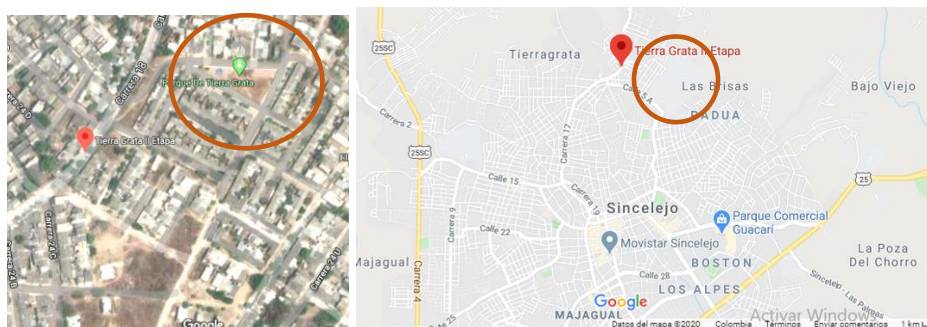


Figura 10. Ubicación geográfica de Tierra Grata II en Sincelejo.

Fuente. Google Maps

Población

La población objeto y sujeto, a la vez de estudio, fue conformada por 15 niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad, residentes en la urbanización Tierra Grata II, del municipio de Sincelejo, se hizo convocatoria abierta, se inscribieron 21 participantes.

Es importante mencionar que participaron en total 15 participantes de los cuales, 12 eran mujeres y tres eran hombres.

Todos asistían a una escuela formal, aunque algunos estaban en grados no indicados para su edad, es decir por ejemplo niños de diez y once años de edad, cursando tercero de primaria, niños de 13 años en quinto grado de primaria. Esto es una dinámica normal del contexto, no por deficiencia cognitiva, sino por las mismas problemáticas de desplazamiento y violencia que les rodea.

Para finalizar es importante tener en cuenta la edad de los participantes para comprender que en esta edad, no están maduras aún las áreas cerebrales (neo córtex) de los participantes, “ello significa que se encuentra marcado por necesidades de tipo fisiológicas e instintivas y, por ende, presenta dificultad para razonar frente a la emocionalidad. No obstante, con estímulos adecuados, podría inducirse una mejora en la zona cerebral frontal” (Heros, como se citó en Plazas 2018, p.98).

Análisis y Resultados

Antes de presentar el análisis y resultados de la presente investigación se hace importante mencionar que la asistencia a los encuentros-taller, estuvo marcado por el predominio de la población femenina, queriendo decir esto que a lo largo de la intervención se mantuvo una asistencia de aproximadamente un 80% de participantes de sexo femenino en contraste con una participación promedio de un 20% de asistentes de sexo masculino, tal como se evidencia en la siguiente gráfica.

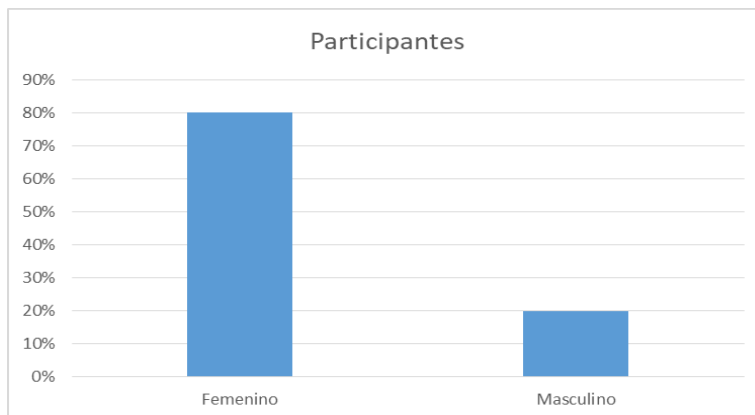


Figura 11. Porcentaje de participantes por sexo

La asistencia evidentemente superior de mujeres generó algunas inquietudes acerca de la población de sexo masculino, lo cual deja un gran interrogante en cuanto al motivo del desequilibrio porcentual de participación por sexo, en ese contexto. Ya que sin emitir ningún tipo de juzgamiento *a priori*, llevó a prestar atención acerca de la dinámica que se representa en el contexto en torno a los niños y adolescentes de sexo masculino en la comunidad. Descubriendo luego, que la mayor parte de los niños y adolescentes varones, trabajan o ayudan en algunas labores que generan ingresos a sus familias.

Todo lo anterior para comprender un poco más los dinamismos presentados en el territorio que de una u otra manera influyen positiva o negativamente en los resultados que se presentan a continuación.

Indagación en los Niveles de Desarrollo de Pensamiento Crítico en los Participantes, Antes, Durante y Después de la Intervención desde el Teatro en la Educación Informal

Los niveles de desarrollo del pensamiento crítico están fundamentados en las habilidades básicas como analizar, comparar, categorizar, nombrar, entre otras; las cuales pueden y deben ser potenciadas, para que el ser humano tenga la capacidad de razonar, tomar decisiones, solucionar problemas, y evaluar, entre otras. Hasta que las personas sean más autónomas, propositivas y proactivas.

En este sentido, la estrategia pedagógica ejecutada, prestó atención en realizar las acciones necesarias para indagar los niveles de pensamiento crítico de los participantes desde el inicio hasta el final. A continuación se presentan los análisis y resultados de las acciones realizadas en los momentos del antes, el durante y después de la aplicación de la estrategia pedagógica.

Momento del Antes

Estuvo comprendido por las etapas 1, 2 y parte de la 3 determinadas en la presente investigación, ya que en esta se desarrolló la búsqueda y documentación de la información, el acercamiento a la comunidad y una primera aproximación a las habilidades de pensamiento crítico de los participantes a partir de la aplicación de los test de entrada o pre-test, tanto teatral como escrito.

A continuación se detalla el análisis obtenido en la aplicación de cada uno de estos instrumentos.

Aplicación del Test Escrito (Pre Tests)

Luego de algunos ejercicios de disposición e instrucciones generales, se les entregó la prueba a cada participante, este procedió a responder cada uno de los siete dilemas de selección múltiple con única respuesta, luego de aproximadamente una hora, cada uno de los participantes hizo entrega del instrumento a la investigadora, quien tomó cada test y los sometió a valoración individual en Excel, acorde a las matrices explicadas anteriormente.

Con la aplicación y análisis de este instrumento, se observaron hallazgos en habilidades de pensamiento como, comparar, transferir, concluir, argumentar, explicar, abstraer, definir, identificar, adaptar, valorar e inferir, evaluadas en el test de pensamiento crítico, el cual se analizó basados en las matrices que se explicaron en la metodología, acorde a las respuestas dadas por los participantes a cada uno de los dilemas.

En concordancia con lo expuesto hasta el momento, se presenta un ejemplo de los análisis realizados con uno de los participantes luego de la aplicación del Pre Test en mención:

Orden de respuestas Pre -test y Post –test Instrumento de pensamiento						
ANÁLISIS DE RESULTADOS						
Nombre:	P2A			Edad:	13	
DILEMA	Valor Respuesta 1	Valor Respuesta 2	Valor Respuesta 3	Valor Respuesta 4	Valor Respuesta 5	Valor Respuesta 6
Dilema 1	2	1	6	4	3	5
Dilema 2	3	6	1	4	2	5
Dilema 3	6	1	5	3	4	2
Dilema 4	2	6	4	3	5	1
Dilema 5	3	2	4	1	6	5
Dilema 6	1	5	3	6	4	2
Dilema 7	2	4	1	6	5	3
Total:	1	7	8	10		
DILEMA	Habilidad Respuesta 1	Habilidad Respuesta 2	Habilidad Respuesta 3	Habilidad Respuesta 4	Habilidad Respuesta 5	Habilidad Respuesta 6
Dilema 1	Nombrar	Explicar	Adaptar	Inferir	Predecir	Valorar
Dilema 2	Identificar	Explicar	Transferir	Abstraer	Recopilar	Argumentar
Dilema 3	Nombrar	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Valorar
Dilema 4	Definir	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Argumentar
Dilema 5	Nombrar	Comparar	Transferir	Generalizar	Predecir	Argumentar
Dilema 6	Nombrar	Explicar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar
Dilema 7	Identificar	Comparar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar

Figura 12. Matriz categorial para evaluación

La matriz anterior, resalta las respuestas dadas por una participante en el Pre Test escrito, de manera que en las respuestas a los siete dilemas planteados, se detallan las siguientes habilidades mencionadas:

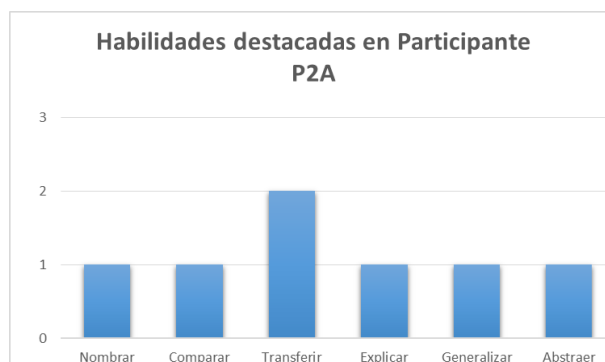


Figura 13. Habilidades de Participante P2A

Igualmente, puede reconocerse que, la participante P2A de trece años de edad, al inicio de la intervención, registraba en su nivel de pensamiento crítico en el nivel 3 y 4, en los cuales sobresalen las habilidades de transferir, abstraer y generalizar.

Prosiguiendo con el análisis de los resultados, se deduce que la Participante P2A, estaba en el nivel tres (4) del cual refiere que el participante, está en capacidad de “analizar información disponible para inferir o generalizar. Analizar la conclusión, inferencia o generalización para encontrar pruebas que la apoyen o refuten” (Cano & Álvarez, 2020, p.21)

Ahora bien al sumar el puntaje integral de las habilidades de todos los dilemas presentados en la prueba, se logró evidenciar que el Participante P2A sumó en su prueba un total de 26 puntos, del cual según la matriz de interpretación en resultados se estipuló lo siguiente;

De 15 a 28 puntos Nivel de aplicación y análisis. En este nivel los estudiantes aplican la información recibida en situaciones nuevas, es decir, utilizan lo aprendido en diferentes contextos. Analizan situaciones o información tomando las partes de estas y

estructurándola de manera coherente y comprensible usando ejemplos, metáforas, analogías, esquemas, etc. (Cano y Álvarez, 2020)

En síntesis, antes de la intervención pedagógica, puede decirse que la participante P2A, presentaba un nivel medio de pensamiento crítico ya que se encontraba en el tres y cuatro de seis (3/6 y 4/6). Y su puntaje total le ubicó en el nivel medio, con la habilidad de analizar las situaciones y estructurarlas de forma coherente.

En concordancia con lo expuesto, se reportó que del total de los participantes a los que se les aplicó el instrumento en mención estaban mayormente en un nivel medio y básico de pensamiento crítico.

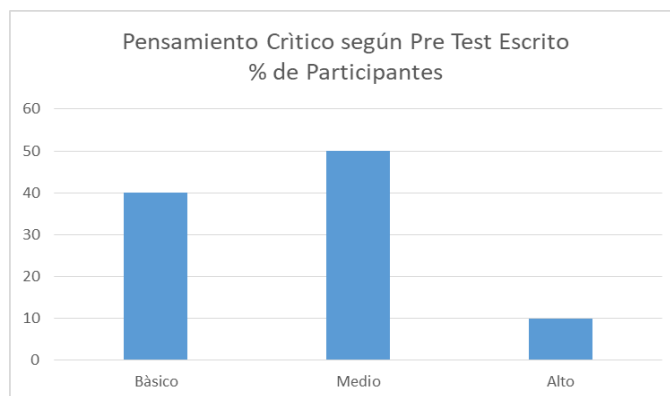


Figura 14. Niveles de pensamiento crítico al inicio de la intervención

Quiere decir que se halló que, un 10% de estos poseía un nivel alto de pensamiento crítico, un 40% presentaba un nivel básico y un 50% se encontraba un nivel medio de pensamiento crítico, tal como se evidencia en la gráfica anterior

Para finalizar, es claro que este test aplicado es el punto de partida para la ejecución de los encuentros-taller, esperando un cambio favorable en los niveles de pensamiento crítico de los participantes al culminar la intervención, constatados con la aplicación de los test finales de medición.

Para hacer mayor seguimiento al objetivo general propuesto en esta investigación, se volverá a tomar este mismo participante (P2A) en la descripción del análisis y resultados del Post Test escrito y evidenciar la relación del antes y el después.

Instrumento Inicial de medición de Pensamiento crítico Desde el Teatro. “Pre-Test Teatral”

Referente al test, de los quince (15) participantes, tan solo diez (10) diligenciaron el instrumento escrito de la experiencia, según la rúbrica diseñada. Así mismo se realizó la entrevista focal, que sirvió también de insumos al momento de interpretar y analizar los datos obtenidos en este instrumento. Es decir al 66,67 % de los participantes fueron valorados técnicamente con este test

La aplicación de este instrumento se realizó durante la vivencia de un juego teatral denominado *el viaje*, el cual inició con la construcción simbólica desde el cuerpo con un bus intermunicipal que se iba de viaje, y en el camino se accidentó, a partir de allí cada uno de los participantes se enfrentó a unos conflictos internos y externos que tuvo que resolver sorteando una suerte de situaciones de forma tal que les permitiera a todos, lograr salir con vida y de la mejor manera (Ver anexo D). El test terminó con una entrevista focal.

“Durante el viaje, yo aprendí que las personas que menos uno cree nos pueden ayudar por ejemplo, yo tenía el papel de niña, yo lloraba y lloraba porque tenía hambre pero después la doctora encontró caja que tenía medicina y alimentos que comer además de eso yo no sabía que en ese viaje había personas que ya tenía profesiones de político, doctora, actriz, policía y también había una abuela y un joven universitario” (PG3).

Otorgando así a la vivencia teatral, elementos de la teatralidad y de la experiencia (heurísticos), para lograr encontrar estrategias de solución a su problema de hambre. En este

caso, el enunciado del test le permitió buscar una estrategia que ella se tomó muy en serio para lograr cubrir su objetivo de satisfacer su necesidad de alimento. De tal modo que en ese caso y otros dentro del juego pedagógico presentado, los participantes hicieron uso de elementos teatrales que también se abordarían en los futuros encuentros-taller, y que por el momento, según lo obtenido en la entrevista focal,

“Fue una experiencia no explorada antes. Sencillamente sen-sa-cio-nal” (P9R).

Ellos, se dejaron llevar por el personaje que les fue asignado, poniendo a prueba en escena, habilidades cognitivas, sociales y creativas que poseen y hacen uso en su cotidianidad, pero que por el hecho de no ser el teatro una expresión cercana al contexto genera en igual proporción expectativas como temores.

Es de mencionar que la primera parte del test se valoró según la rúbrica diseñada (Ver anexo F) y acorde a las respuestas presentadas en el cuestionario escrito de preguntas abiertas y cerradas que respondieron los participantes, según la experiencia vivida en los dilemas presentados durante el juego teatral, y la segunda parte se valoró acorde a las acciones realizadas por cada participante en la experiencia, basándose en el registro de vídeo y en las percepciones colectivas obtenidas en la entrevista focal.

Se destacó una actitud positiva de las niñas, niños y adolescentes para participar de esta experiencia teatral inductiva, posibilitando un encuentro-taller sin restricciones, sin objeciones y sin barreras de ningún tipo.

Me sentí muy bien al momento de jugar, aunque en un principio no entendía sobre el juego, pero después no quería parar de jugar. Un taller muy divertido, a veces sentí que estaba en la vida real y quise dar lo mejor de mí. (P3G)

Vale la pena mencionar que al momento de la entrevista focal se encontraron dispuestos, se escucharon algunos puntos de vista, en especial en cuanto a algunas acciones que generaron ruido al colectivo, como la de una participante quien dentro del rol que tenía (Militar y levemente herido), no hizo nada para ayudar a compañeros y se auto incluyó dentro del personal que en el juego debía ser recogido por un helicóptero destinado a llevarse de forma prioritaria a los heridos de gravedad para que fuesen atendidos en el centro de salud.

Fue interesante ver en ese ejercicio, como la participante al ser confrontada por los argumentos de las otra participantes, aceptó que el objetivo de su personaje era salir de ahí a costa de lo que sea y de quién sea, pero la verdad estuvo mal porque, “si fuese en la vida real podría estar quitándole el lugar a alguien que si necesitara ir al médico por urgencias” (P5G).

De igual forma, la participante que representó a la empresaria tuvo como primera respuesta para salir de la situación: “Yo tengo plata”, “yo pago todo” (P4G.), es decir quería resolverlo todo con dinero, no obstante, con el transcurrir del ejercicio se dio cuenta que el dinero era lo que menos se necesitaba en esa situación, pues no era válido en ese contexto en donde perdidos, sin señal, sin tiendas, lejos de algún poblado, la prioridad era *ponerse a salvo*. Entonces la participante tomó la decisión de colaborar con las personas heridas.

En esta matriz de codificación, se detallan algunos códigos asignados al instrumento, las variables y los participantes, registrando en cada variable un puntaje según lo calificado en el Pre Test Teatral aplicado.

Así por ejemplo en los códigos usados por matriz se pueden explicar los que se detallan en la figura 15, Matriz de Encuesta por participante.

En la primera columna se detallan unos códigos, correspondientes a:

Tipo de instrumento, código del instrumento, número de pregunta, y habilidad en la que se enfocó la pregunta. Ver figura 16.

Tangencialmente, se observan los códigos asignados a los participantes y las valoraciones obtenidas acorde a las respuestas suministradas, otorgados a la luz de las rúbricas desarrolladas.

Cod var	P1A	P2A	P3G	P4G	P5G	P6I	P7J	P8L	P9R	P10Z
EP2A	0	2	0	0	1	0	1	2	1	2
EP4A	2	2	1	0	0	0	0	2	2	0
EP8N	2	0	1	0	0	0	0	1	0	1
EP11R	2	1	0	0	2	0	1	0	0	0
EP13S	2	2	2	2	1	0	0	2	2	1
EP15S	1	1	0	0	2	0	1	1	1	2
EP28T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EP5T	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0
EP21T	1	1	1	0	0	0	0	2	2	0
EP25A	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2
EP19A	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
EP24A	2	0	1	0	2	1	1	0	2	2
EP18R	1	0	2	0	2	1	1	0	0	2
EP16R	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
EP7R	2	0	1	2	0	1	1	1	0	0
EP1R	2	2	1	2	0	1	1	2	2	2
EP3T	1	2	1	2	0	1	0	2	0	1
EP6T	1	0	1	2	0	1	1	2	2	2
EP14T	2	0	0	0	1	1	1	0	1	1
EP17A	1	1	1	0	0	2	1	1	2	2
EP9A	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0
EP10N	2	1	2	0	2	2	2	0	2	2
EP12N	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2
EP20R	2	0	2	0	2	2	2	0	0	1
EP22R	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2
EP26R	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2
EP25T	1	2	1	2	1	2	0	2	2	2
	24	30	20	25	27	23	23	32	33	33

Figura 15. Matriz de análisis D3, usada en el test teatral cuantitativo

Para una mayor comprensión, de la codificación asignada en el caso específico del ejemplo se menciona que: la “E” corresponde al instrumento de formato de Encuesta y la P, se refiere que es de tipo individual, de forma escrita. El número corresponde al número de la pregunta dentro del formato y las siguientes letras corresponde a las habilidades que se están

analizando, en este caso serían, Argumentación (A), Razonamiento (R), Toma de Decisiones (T) y Solución de Problemas (SP). (Ver gráfico siguiente)

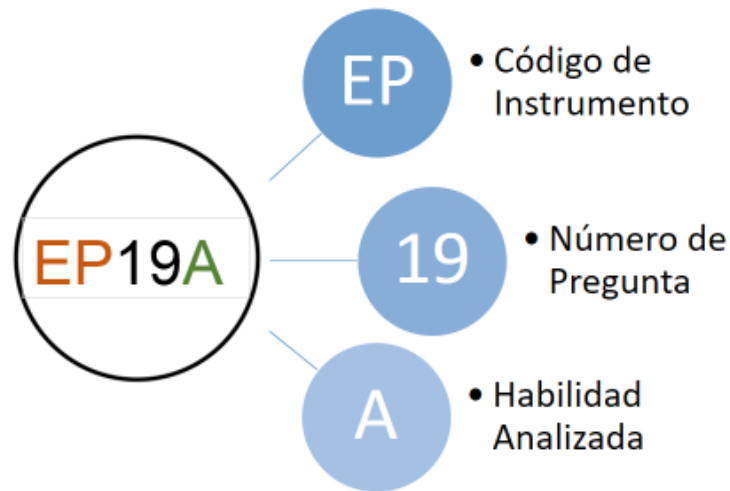


Figura 16. Descripción de un código en una matriz de análisis.

Sumado a esos puntajes codificados, están los obtenidos en el análisis de las respuestas obtenidas en la entrevista focal, analizada a la luz de las categorías propuestas.

De este modo, se observó con la aplicación del Pre Test Teatral, la diferencias de los niveles en las habilidades de pensamiento crítico que presentaba cada uno de los participantes, en esa matriz, estaban entre 25 y 33 3n un rango de 17 a 50, pero que como ya se dijo, no era el total de la medición del test.

A continuación se presenta en la figura 17, parte de la matriz de resultados finales obtenidos en la suma de las diferentes matrices de resultados, en cuanto a las habilidades de argumentación, razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, en cada uno de ellos.

Habilidad/Participante	P1A	P2A	P3G	P4G	P5G	P6I	P7J	P8L	P9R	P10Z
Argumentación	46%	69%	54%	31%	31%	54%	46%	69%	77%	69%
Razonamiento	87%	27%	73%	40%	67%	47%	67%	47%	40%	67%
Solución	75%	75%	50%	50%	75%	10%	25%	75%	75%	75%
Toma de decisiones	58%	42%	33%	50%	17%	42%	42%	67%	58%	58%

Figura 17. Matriz de datos obtenidos de las habilidades de argumentación

Para Finalizar, se presenta la gráfica de resultados obtenidos de los niveles de habilidades de pensamiento crítico que presentan los participantes antes de la intervención,

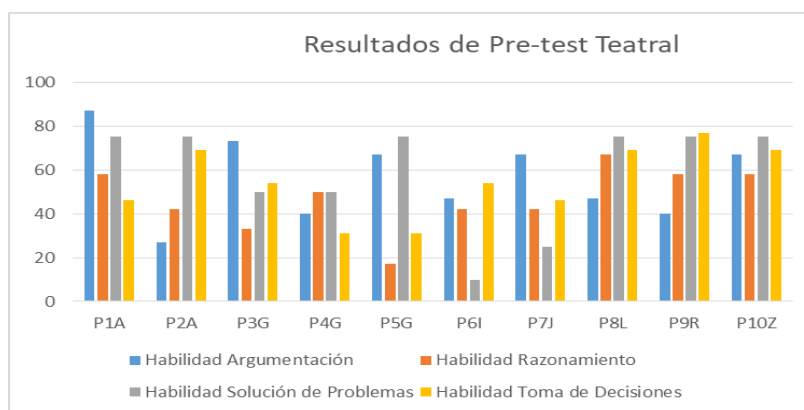


Figura 18. Resultados Pre-Test de Entrada

Esta gráfica se observa, que el nivel de la habilidad de solución de problemas es homogéneo en los participantes, en contraste con las habilidades de razonamiento y toma de decisiones cuyo nivel de existencia es los participantes es más heterogénea. De la misma manera, se observa que la habilidad encontrada con menor nivel en los participantes es la habilidad de argumentación.

También, se logra evidenciar que el pico más alto lo tiene el nivel de Razonamiento de una participante, estando en un porcentaje superior al 80% mientras que el pico más bajo lo tiene la solución de problemas, siendo este inferior al 20% (en una sola participante).

En conclusión los niveles de habilidades de pensamiento crítico se encuentran de forma dispar y diversa en el total de los participantes intervenidos. Reconocen poco de los elementos teatrales y los afanes de estatus, y de individualismo resaltan durante todo el

ejercicio teatral, puede decirse que la mayor parte de las respuestas de argumentación que presentaban se soportaba con respuestas muy cortas y con poca profundidad.

“Yo no lo hice” (P8I). “Porque la niña lloraba” (P8L). “porque tenía plata” (P2A).

Sin embargo, en la entrevista focal, cuando un participante acusó a otra, varios corroboraron la acusación y la acusada, no le quedó más remedio que aceptar su equivocación.

El anterior suceso, permitió replantear algunos enfoques dados a los talleres para observar las acciones en la individualidad y también las acciones en colaborativo.

Momento del Durante

La estrategia pedagógica de intervención usada durante esta investigación, hizo uso de estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, los somagramas y especialmente el teatro, apoyado en el trabajo colaborativo. Se sustenta en gran medida en los resultados de las matrices de análisis, cuestionarios aplicados en algunos encuentros-taller y en los juegos y ejercicios teatrales vividos por los participantes en cada uno de los quince (15) encuentros-taller implementados, para el favorecimiento de las habilidades de pensamiento crítico.

Es así como cada encuentro-taller ejecutado, contó con una compleja planeación y un organizado registro de datos, apoyados en uso de algunas técnicas e instrumentos interactivos de recolección, como los somagramas, las improvisaciones teatrales la vivencia de los ejercicios en la escena, en la dramaturgia y en el encuentro con el espectador. Aun a manera muy elemental por el nivel de sensibilización que se manejó desde la estrategia pedagógica; tanto en los encuentros-taller planeados previamente como los emergentes diseñados durante la marcha.

Un ejemplo de uno de los instrumentos usado en los talleres es el siguiente:

Fecha	Encuentro-taller
Nombre:	Participante
CATEGORIA	INDICADOR
Razonamiento	Identifica y explica detalladamente los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias o deducciones evita errores de razonamiento
Razonamiento	Raones a favor y en contra
Resolución de problemas	Elabora un plan de acción para la solución de un problema
Resolución de problemas	Presenta soluciones a los problemas o situaciones, por lo tanto, argumenta las razones
Toma de decisiones	Toma de decisiones frente a las situaciones problema
Argumentación	Analiza los argumentos presentados
Argumentación	Presenta argumentos pertinentes
Analiza los argumentos presentados	Analiza detalladamente los asuntos que aborda l argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
Actitudinal	Mantiene disposición para las acciones propuestas

Figura 19. Instrumento de valoración Durante Encuentros-Taller

Como se observa en el instrumento, en la observación se ponía algunos puntajes en una escala de 1 a 3, de acuerdo a los indicadores planteados por habilidad de pensamiento crítico.

Conceptualización Acerca de Algunas Habilidades y Procesos de Pensamiento Crítico Fortalecidos en Los Niños, Niñas y Adolescentes Participantes en esta Investigación

A la hora de comprender conceptos relacionados con las habilidades del pensamiento crítico, es fundamental abarcar primero los que en esta investigación asumieron el rol de subcategorías en la estrategia pedagógica Teatro al Derecho.

Por consiguiente, las subcategorías que se presentan a continuación, son cuatro y están mencionadas en el siguiente orden: razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación.

Razonamiento

El razonar requiere ser entrenado, para lograr emitir juicios certeros de las situaciones cotidianas, diferenciándolos muy bien de los juicios erróneos. Aprovechando este requerimiento, Teatro al Derecho, enfatizó en cada uno de los elementos de los encuentros-taller implementados, desde la práctica teatral, para comprender la importancia y uso de esta habilidad como básica en el pensamiento crítico de cada uno de los participantes. Como se evidencia específicamente en los encuentros-taller (#2, #3, #5, #9, #10, #11 y #12) (Ver anexo L.). En ellos, cada elemento teatral (actor, espectador, escenario y dramaturgia), proveyó situaciones y dilemas propicios para el entrenamiento de la razón,

Por ejemplo: en el encuentro-taller número cinco (#5) de *creación de un personaje* se reflexionó acerca de ¿Qué tan correcto y ético es tomar discapacidades físicas de las personas del entorno para aportar a la construcción de sus propios personajes? Se estableció entonces, un debate en grupos de trabajo, aseverando que era correcto observar y meditar acerca de las complejidades de esa discapacidad en las personas que las poseen, lo que no era ni será correcto, es el burlarse de estas personas haciendo mofa de su condición.

“El que critica si sufre (...), estamos haciendo bullying con eso” (P5G).

Muchas veces no nos burlamos de las personas, porque si hubiese una persona verdadera (No personaje) caminando así, yo no me burlaría, yo me burlé porque ellas estaban actuando así, Aunque yo sé que ellas no caminan así. Por eso fue que yo me burlé. (P8L)

Así como el argumento anterior, se presentaron otros que permitieron convencer a otros de que es importante tener en cuenta las expresiones y complejidades corporales de otros para poder entrenarse en la escena.

Al respecto, Barba (2013) afirma que, “la utilización extra-cotidiana del cuerpo-mente

es aquello que se llama *técnica*” (p.27). En ese mismo sentido, se percibe que la técnica de creación de un personaje aporta al desarrollo de la personalidad a través de la interpretación de diferentes roles en determinados contextos (histórico, político, social, etc.). Se dedujo entonces, que en la creación de un personajes, algunas condiciones especiales de otros, proveen herramientas potentes para la interpretación de diferentes roles. En virtud de lo descrito, las situaciones y dilemas experimentados en los encuentros-taller, llevaron a los participantes a deducir que, al emitir una valoración acelerada de algo, al actuar irreflexivamente primando lo emotivo, y al dar por sentado lo escuchado, visto, o hablado sin ninguna indagación de por medio, es algo sin razón.

Por su parte, en el encuentro-taller número dos (#2), *el nombre*; se consideró la posibilidad de crear nombres no existentes a cosas o personas y posteriormente emitir juicios al respecto. Esta acción de llamar a personas o cosas por el nombre registrado, o creado, y posteriormente denominarlos de otra manera, desencadenó una discusión acerca de las diferentes posiciones tenidas por los participantes, conduciéndolos a hacer la analogía de la situación presentada con la vida en la cotidianidad. Por ejemplo: “Me gusta que me llamen Licho y no por mi nombre, a mí Chela, y a mí que me llamen por mis dos nombres” (P8L.)

Igualmente sucedió en el ejercicio “*de la mitad para arriba y de la mitad para abajo*”, notándose algo de incomodidad en algunos participantes, cuando el animal que escogieron para cumplir las reglas del juego, no era el de su agrado. Situación que desencadenó una discusión, en torno a la importancia del nombre, como algo más allá de una identificación. Debido a que siempre existió un elemento nombrado o una situación dispuesta sobre la cual emitir un juicio para dotar de sentido, lo correcto o incorrecto en la experiencia individual y colectiva, dentro de la práctica teatral, con proyección en la cotidianidad.

Podría decirse que desde lo cognitivo se presentó una primera fase de disonancia, que fue pasada por el análisis y posteriormente se tomó una decisión, basada no solo en la razón, sino en la afectividad por la que atravesó ese conflicto del nombre.

Indiscutiblemente se realizó un proceso de razonamiento y toma de decisiones al interior del sujeto-actor, entendiendo que “el razonamiento: es una relación en donde el juicio (llamado conclusión) -se obtiene -se deriva -se infiere -se concluye de otro u otros llamado premisa” (Universidad Autónoma de Hidalgo, 2019, p.1).

Igualmente, en el encuentro-taller número nueve (#9), se generó un interesante proceso psico-cognitivo en algunos participantes a partir de las *Improvisaciones*, en donde “el pensamiento y la acción aparecen situados, condicionados e inseparablemente unidos” (Serrano 2004, p.194). Aunque en una primera impresión pareciera situarse en un ejercicio simple de espontaneidad. No obstante, es en esa primera improvisación, a la cual le sigue “un primer nivel crítico, que apreciará lo surgido en ella: cosechará logros y desechará errores tanto técnicos como de interpretación de la situación y el personaje” (Serrano, 2004, p.194).

Toma de Decisiones

En esta segunda subcategoría, el concepto de toma de decisiones fue una herramienta que favoreció el discernimiento de algunos participantes; según lo evidenciado en el encuentro-taller número diez (#10), *El escenario teatral*, posibilitando que los participantes realizaran un análisis respecto a la toma de decisiones, en virtud del proceso creativo que exigió cada ejercicio teatral, pues, desde la selección de un espacio para ser y estar hasta las relaciones establecidas en él mismo, con el espacio y con los otros, necesariamente requirió de procesos cognitivos acoplados entre sí, como lo expresó Selva et al (2006) al referirse al proceso de toma de decisiones, en el que “se ponen en juego numerosos procesos cognitivos, como los

estímulos presentes en la tarea, los recuerdos de experiencias anteriores o la estimación de las posibles consecuencias una vez hecha la elección”. Citado por (Plzas, 2018, p.102), es de recordar que estos procesos se hayan insertos en las funciones ejecutivas del cerebro humano, siendo estas funciones las encargadas de la toma de decisiones.

Podría decirse que, Teatro al Derecho motivó a conocer los pasos necesarios para la toma de decisiones científicas, mediante ejercicios artísticos que enlazaron cuerpo, espacio, historias y espectadores, a problemáticas cotidianas del entorno de los educandos; permitiéndoles proyectar diferentes alternativas de solución a los conflictos presentados, que fuesen más racionales y menos impulsivas. En términos neurocientíficos, que estuviesen gobernadas más por el neo-córtex que por la amígdala del sistema límbico.

“Me sentí muy bien al crear una carta para mi personaje elegido” (P8L).

La anterior expresión de un participante además de demostrar su sentimiento, fue soportado en la pequeña carta que creó del personaje, en el cual la toma de decisiones estuvo transversalizado en todo momento por las dinámicas realizadas de la escritura dramática a partir del juego del stop dramático, el cual parte de la selección de una letra, luego de palabras, luego de significados, luego de situaciones reales e imaginarias y posteriormente luego decidir en qué tono escribir a ese amigo creado.

Similar situación se evidenció en el encuentro-taller número, doce (#12) *Teatro foro* en el cual los participantes se enfrentaron a vivencias emocionales, sociales y artísticas que les generó las situaciones y dilemas presentados, más aún les obligó a desdeñar ejercicios cognitivos que hicieran uso de habilidades comunicativas, sensibles, expresivas e introspectivas de sí mismo y de su accionar, emergiendo cuestionamientos como ¿Quién es? ¿Cuál es su misión? ¿Por qué está vulnerado u oprimido? Y ¿Cómo salir de esta situación?,

elementos reflexivos que les induciría a forjar un buen discernimiento, emitir juicios de valor y tomar decisiones acertadas para movilizar nuevas apuestas de su accionar.

Lo anterior sin dejar de reconocer que, “la etapa adolescente es muy proclive a provocar atención interrumpida por factores exógenos, dada su inestabilidad y conflicto interior” (Plazas 2018, p.97). Factor importante que propició en Teatro al Derecho, generar un nivel de flexibilidad en la didáctica aplicada y en las concepciones de pensamiento crítico, permitiendo a los participantes sopesar un poco la presión de agentes externos que afectaban en gran parte la conflictividad interna de los participantes.

En contraste a lo anterior, se encontró que el nivel de producción de la nueva información dependió en gran medida de los conocimientos y las experiencias previas de cada participante, puede decirse que tiene que ver con lo denominado “método o algoritmo heurístico”, el cual, Rivas & Saíz (2008), corresponde a “estrategias que son fruto de las experiencia o de la práctica” que en un momento dado ayudaron a resolver una situación.

Se supone entonces que si tomar decisiones es un proceso complejo en lo individual; cuanto más lo será en lo grupal que vincula diversidad de formas de pensar y razonar, resaltando además que, “decidir bien, exige elaborar juicios precisos de probabilidad y utilizar heurísticos adecuados” (Saíz & Rivas 2008, p.4).

En síntesis, durante el transcurrir de las veintiún (21) semanas investigativas se implementó frecuentemente el entrenamiento de la toma de decisiones, articulada a los elementos teatrales y los de Teatro al Derecho, lo cual también favoreció la maduración cognitiva de las niñas, niños, adolescentes participantes de esta intervención. Toda vez que desde el teatro se brindaron los elementos para comprender un poco más la emocionalidad y la cognición, desde los elementos que ofreció el teatro como arte y como educación.

Para finalizar, indudablemente esta estrategia pedagógica apoyada en la razón les llevó a los participantes a emitir juicios de valor que les condujo a cada uno, a tomar sus propias decisiones lo más favorables y objetivas tanto para él o ella misma, como para los otros, favoreciendo facultades comunicativas y acciones dialógicas de crecimiento propio y colectivo, que en un futuro próximo, les permitirán salvaguardarse de problemáticas tan fuertes como el bullying, predominante en el entorno habitacional de la población intervenida.

Resolución de Problemas

El pensamiento crítico posibilita entender los problemas de otra forma y enfocarlos para encontrar diferentes alternativas de resolución a estos, por lo que para solucionar mejor los problemas se requiere que las personas entrenen esta habilidad del pensamiento.

Habilidad, que parafraseando a D’Zurilla (1986/1993),

Tiene como propósito ayudar en tiempo presente a las personas a solucionar o por lo menos visibilizar los problemas, problemas que normalmente son antecedentes de respuestas des adaptativas, para proveerlas de habilidades que les permitan solucionar los problemas eficazmente en situaciones futuras. (Bados & García, 201, p.1)

Para el caso de las niñas, niños y adolescentes participantes del presente estudio, tal adiestramiento se vivió desde el teatro, en los encuentros taller #5, #7 y #13. Por ejemplo, en el encuentro-taller número cinco (# 5) *Creación de un personaje*, se realizó retomando elementos del *actor sujeto de derechos* (Encuentro-taller #6). De esta manera, los participantes, siendo ellos mismos en situaciones simuladas de la realidad, propusieron situaciones de su propia realidad, con la fuerza emocional que se requirió en un supuesto escenario de valor emocional positivo.

Me sentí feliz por un momento porque íbamos guando el juego y luego con rabia porque perdimos el juego, aunque hubieron discusiones acerca de los nombre de los equipos, los integrantes de cada (grupo) se burlaba del otro, etc. Luego lo resolvimos y continuamos el juego. (P8L)

Corroborando que “la capacidad para atender a sus emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos van a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes” (Fernández & Ruiz, 2008, p.430), es decir, en lo posible, el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas debe darse en un ambiente constructivo, de afecto y en especial de la mano con un entrenamiento emocional.

“No me gustó haber perdido el juego y haber discutido con mis compañeros”. (P8L)

Tal como se efectuó en Teatro al Derecho en el encuentro-taller número siete (# 7) denominado *Mi Cuerpo Mi Territorio*, el cual se abordó a partir de una técnica interactiva llamada Somagrama. Provocando en los asistentes un ejercicio de retrospección de sus vidas, que desde la memoria emotiva le permitieron fortalecer la construcción de personajes con un carácter, y más que eso, personajes con un pasado, un presente y un futuro dentro de una sociedad que le apoya, pero que también puede afectar su desarrollo como sujeto de derechos.

Sin embargo, en el desarrollo de este ejercicio pedagógico se resolvieron muchas situaciones problemas, analizadas y superadas de forma crítica y creativa, tomando en cuenta que, “solucionar bien un problema se logra al aplicar la mejor estrategia” (Saíz & Rivas, 2008, p.4). Por otro lado, el somagrama como instrumento de valoración del pensamiento crítico, recogió insumos que serían aplicados en doble vía, primero para conocer más acerca de la realidad de cada uno de los participantes, una dinámica requerida para potenciar futuros encuentros-taller; y segundo como una estrategia de estimulación de la *memoria emotiva*,

acorde al término usado por Stanislavsky, de la cual se argumenta que requiere ser entrenada, al punto de que emerja instantáneamente la acción requerida por el personaje, innegablemente, es primero un actor enfrentado íntimamente a sus propios recuerdos y emociones.

De acuerdo con Plazas (2018):

Desde el momento en que sólo recordamos aquello que nos emociona positiva o negativamente, emociones y aprendizaje van de la mano. Del mismo modo, es coherente inducir al postulado de que emociones y decisión también prosiguen juntas, ya que toda elección importante implica una pérdida en alguna medida y es allí cuando el cerebro debe emplear su razón para discriminar entre el objeto de deseo y sus potenciales efectos.(p.113)

Por tal razón, en los encuentros-taller números cuatro y seis (#4 y #6): *el actor sujeto de derechos*, proporcionó a los participantes la posibilidad de retomar de su interno, algunos elementos que le proporcionarían las experiencias y la fuerza emocional requeridas para las acciones físicas del personaje en la escena y dialógicamente tomar elementos para sí como sujeto-actor de un contexto determinado.

De allí que, el entrenamiento de la habilidad de resolución de problemas demandó un ambiente constructivo de introspección y prospección, cobrando importancia lo social, donde primó el afecto, proyectado a la preparación emocional de niñas, niños y adolescentes.

En consecuencia, puede analizarse que en ejercicios prácticos de Teatro al Derecho, como los mencionados hasta el momento, cobró sentido las aseveraciones de Águila (2014) aludiendo a la teoría del desarrollo planteada por Vygotsky (1989), de la cual se registra que las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos:

Aquellas realizadas independientemente por el estudiante. Aquellas que no puede

realizar aún con ayuda. Aquellas que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con la ayuda dando paso a un entrenamiento individual, colaborativo en circunstancias que puede resolver solo, que puede resolver acompañado y las que no pueda resolver. (p.153)

En definitiva, se corroboró en los encuentros-taller analizados a partir de la subcategoría de solución de problemas, que cada participante intentó desde los elementos que le brindó la cognición y el teatro, aplicar la mejor estrategia.

Argumentación

En el desarrollo de esta investigación, el argumentar es la subcategoría en la cual se insistió constantemente, en especial porque es esta subcategoría la que complementaba las otras tres, es decir, al estar acompañada de algún ejercicio de construcción o análisis se estableció el binomio de razonamiento más argumentación, de igual manera cada que se tomaba una decisión se solicitaba argumentar la respuesta, similar situación sucedía al intentar solucionar algún problema de espacio-tiempo o de cualquier índole teatral que exigía ser argumentado.

Así mismo, “la argumentación es, quizás, el más común de los modos de razonar, y uno de los más importantes, por su capacidad de integración de todas las demás formas de razonamiento” (Saiz & Rivas, 2008, p.6) de igual manera, en que el tomar decisiones, precede y sucede un proceso argumentativo para reconocer si la opción tomada es la más conveniente, la argumentación precede y sucede también los razonamientos dados en las tomas de decisiones.

Tal situación se experimentó en el encuentro-taller número doce (#12), *Teatro Foro*, el cual enfocó a los participantes para hacer uso de la argumentación como una habilidad

indispensable para organizar, defender o debatir una serie de premisas que desde la experiencia teatral adquirirían un significado relevante, pues les permitía concluir fácilmente razones, situaciones o problemas presentados o proyectados en la relación sujeto y personaje, escenario y escena dramática, es decir que el argumentar consistió “en llegar lógicamente, deductivamente e inductivamente a una conclusión” (Santiuste et al, citado por Sánchez, 2017, p.18).

Evidentemente, a partir de las comprensiones de la técnica y apuestas del teatro foro, se presentó a los asistentes una de tantas posibilidades y procesos para solucionar problemas a partir de una buena argumentación. Desde la voz de una niña de 10 años se percibió inicialmente de esta manera:

Cuando (en la escena) la niña quería que la mamá la dejara salir, le pidió permiso con grosería, luego, cuando la escena se volvió a realizar con otra compañera que había visto lo que sucedió, a ella si la dejaron salir, pienso, que fue porque no lo hizo grosera y porque supo que decirle a la mamá para convencerla. (P6I)

Por tal razón, cuando la niña espectadora, tomó la decisión de participar como actriz, rompió *la cuarta pared* y se situó en lo que Boal (1989) denominó un *espect-actor*. Ya allí como espect-actriz, los argumentos que presentó la niña para resolver el conflicto dentro de la escena, estuvieron permeados por las reacciones de lo visto en ese momento, por los recuerdos de experiencias similares propias o de alguien conocido y también porque no, por la idealización de un final feliz. Argumentos, todos totalmente válidos, pero no siempre necesariamente efectivos para la escena que presentaba el conflicto a resolver, pero que en efecto, en ese ejercicio teatral, si obtuvo los resultados propuestos.

En ese sentido, los procesos cognitivos que atravesaron lo emotivo, lo memorístico, la

experiencia y los deseos, fueron fuente propicia para la argumentación tanto en la solución del problema, como en la mera toma de decisiones, porque la habilidad debía ser mayor para dar razones fuertes y argumentos sólidos que permitieran *al oprimido un ejercicio emancipador*, como lo diría Freire (1970).

Así mismo, el argumentar como habilidad en la práctica teatral, partió de la comprensión de que “en su desarrollo, la expresión dramática es una aproximación a la vida y a la vez un distanciamiento de la vida, entendiendo por vida la realidad humana en su conjunto” (Póveda, 1995, p.16).

Momentos del Después (Post test)

El momento del después es identificado como el momento de aplicación del test de salida, que como bien se ha dicho en esta investigación corresponde a la etapa de medición de los niveles de pensamiento crítico, ejecutado en dos momentos, por dos instrumentos diferentes, que están en concordancia con los dos aplicados para la valoración inicial, previo a la intervención,

En concordancia con lo expuesto hasta el momento, se presenta un ejemplo de los análisis realizados con la participante P2A luego de la aplicación del Post Test en mención:

Orden de respuestas Pre -test y Post –test Instrumento de pensamiento						
Nombre:	P2A			Edad:	13	
DILEMA	Valor Respuesta 1	Valor Respuesta 2	Valor Respuesta 3	Valor Respuesta 4	Valor Respuesta 5	Valor Respuesta 6
Dilema 1	2	1	6	4	3	5
Dilema 2	3	6	1	4	2	5
Dilema 3	6	1	5	3	4	2
Dilema 4	2	6	4	3	5	1
Dilema 5	3	2	4	1	6	5
Dilema 6	1	5	3	6	4	2
Dilema 7	2	4	1	6	5	3
Total:	3	11	10	3	5	0
DILEMA	Habilidad Respuesta 1	Habilidad Respuesta 2	Habilidad Respuesta 3	Habilidad Respuesta 4	Habilidad Respuesta 5	Habilidad Respuesta 6
Dilema 1	Nombrar	Explicar	Adaptar	Inferir	Predecir	Valorar
Dilema 2	Identificar	Explicar	Transferir	Abstraer	Recopilar	Argumentar
Dilema 3	Nombrar	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Valorar
Dilema 4	Definir	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Argumentar
Dilema 5	Nombrar	Comparar	Transferir	Generalizar	Predecir	Argumentar
Dilema 6	Nombrar	Explicar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar
Dilema 7	Identificar	Comparar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar

Figura 20. Análisis de respuestas de Participante P2A

De lo expuesto anteriormente, se puede determinar que el participante P2A de trece años de edad, al final de la intervención, demostró tener un nivel de pensamiento crítico, cuyas respuestas llegan hasta el nivel cinco, (5), a la habilidad de *concluir*, mencionando otras habilidades como: identificar, comparar, explicar, adaptar, transferir, abstraer y concluir.

De forma gráfica las habilidades del Participante PA2, según las soluciones a los dilemas, se describen de la siguiente forma:

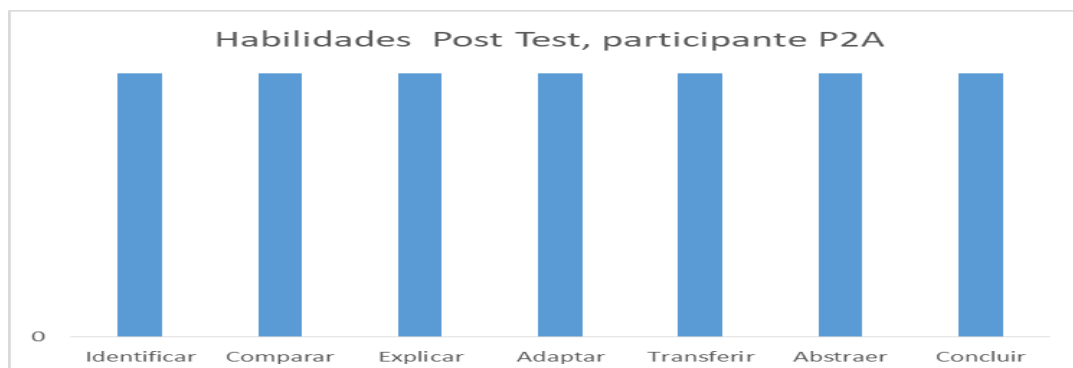


Figura 21. Habilidades del Participante P2A, En Post Test Escrito

En ese sentido, tomando de base la matriz de interpretación de los niveles, contenida en el mismo TEST, puede referenciarse que: la Participante P2A, se encontraría en el nivel cuatro y cinco (4/6 y 5/6) del cual refiere que el participante, “Nivel 4. Analizar la conclusión, inferencia o generalización para encontrar pruebas que la apoyen o refuten. Nivel 5. Síntesis. Producen mensajes originales, hacen predicciones y resuelvan problemas (en Cano y Álvarez en prensa).

En consecuencia, al sumar el puntaje integral de las habilidades de todos los dilemas presentados en la prueba, se logró evidenciar que el Participante P2A. Obtuvo en su prueba un puntaje total de 32 puntos, del cual según la matriz de interpretación en resultados se estipuló lo siguiente;

De 29 a 42 puntos Nivel de síntesis y evaluación. Los estudiantes de este nivel piensan de manera original y creativa para responder, hacen predicciones a partir de inferencias, no conciben una respuesta única a las situaciones que se le plantean, resuelven problemas y evalúan constantemente el avance de su proceso de aprendizaje. (Cano & Álvarez, 2020, p.47)

En concordancia con lo expuesto, puede decirse que la participante P2A, presentó un nivel alto de pensamiento crítico ya que se encontraba en el cuatro y cinco de seis (4/6 y 5/6).

Para finalizar, se presenta el análisis de los resultados obtenidos de forma general en los diez (10) participantes, reportándose que del total de los participantes a los que se les aplicó el instrumento en mención, se halló que, un 30 % de estos se encontraba en un nivel alto de pensamiento crítico, un 60% presentaba un nivel medio y un 10% se encontraba un nivel básico de pensamiento crítico. Tal como se evidencia en siguiente gráfico:

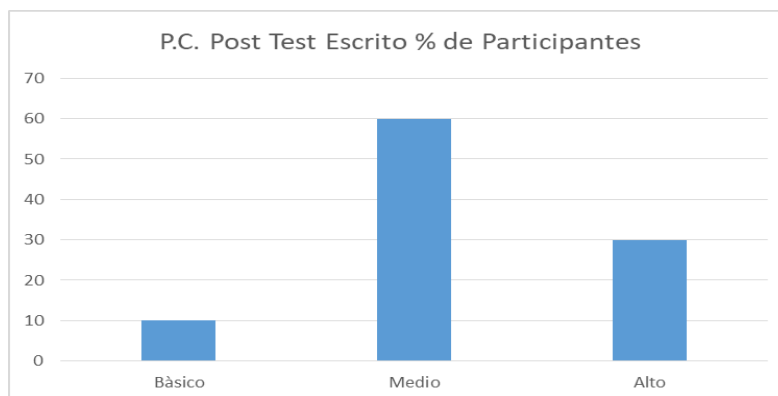


Figura 22. Niveles de pensamiento crítico luego de la intervención

En la misma perspectiva, al analizar el total de las habilidades que se reportan del post test en forma genral de los participantes se observa que sobresale la habilidad de abstraer en el 30% delos participantes, así como las categorías de explicar, comparar y transferir en el 20% de ellos y la habilidad de generalizar en el 10% de ellos.

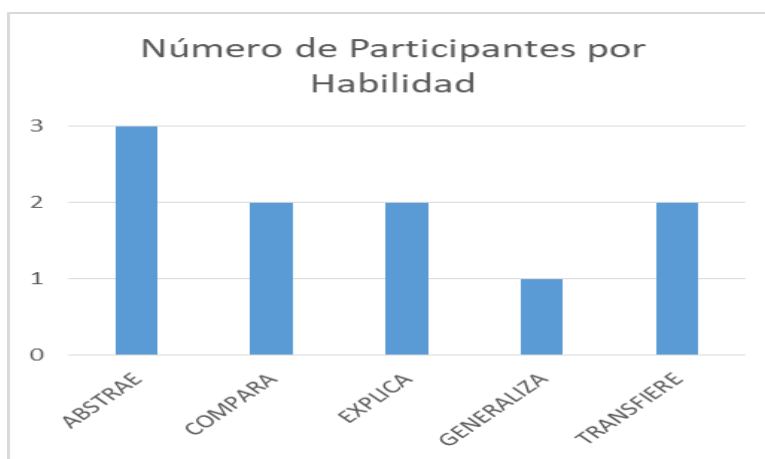


Figura 23. Final de habilidades encontradas en el Post test

Instrumento Final de Valoración de Pensamiento Crítico Desde el Teatro.

“Post-Test Teatral”

Con base a los dilemas usados en el post-test escrito, se tomó algunos para ser representados teatralmente en teatro foro y luego analizarlos a la luz de las rúbricas teatrales que se explicaron en el pre-test teatral (Ver Anexo F), se aplicó el post test teatral.

Con la aplicación de este test se hallaron algunas relaciones que vale la pena mencionar, dado que evidencian la relación teatro-pensamiento crítico desde la estrategia pedagógica implementada.

En consecuencia las habilidades de toma de decisiones, solución de problemas, razonamiento y argumentación, fueron las analizadas en esta ocasión, encontrando los resultados que se evidencian en la gráfica siguiente:

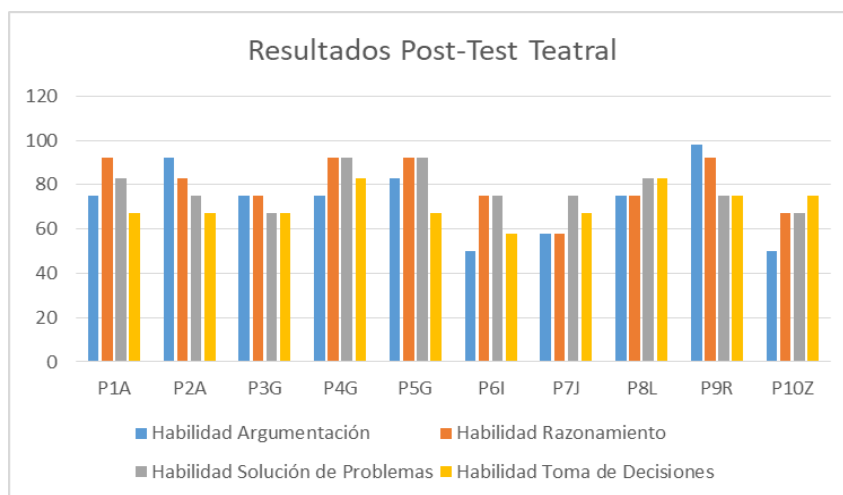


Figura 24. Resultados Test teatral de salida

La gráfica anterior evidencia las habilidades y los niveles de estas, en los que se encontraron las participantes luego de terminado el proceso de intervención a partir de la estrategia pedagógica Teatro al Derecho. Por consiguiente, se observa, que el nivel de la habilidad de toma de decisiones es superior al 80% en el 50% de los participantes, lo cual sugiere que el 50% de los participantes presentó un nivel muy alto en esta habilidad, mientras que la habilidad de solución de problemas se presentó en un nivel muy superior en el 40% de los participante, en tanto que la habilidad de razonamiento se registró superior al 80 % en el 30% de los evaluados, y la argumentación se mostró en ese mismo nivel en tan solo el 20% de los participantes.

Por consiguiente, este hallazgo se hace bastante relevante pues, está en concordancia con lo encontrado en el post-test escrito en donde la habilidad más deficiente, por así decirlo es la de argumentación.

En la misma perspectiva, se logra evidenciar que el pico más alto lo tiene el nivel de Razonamiento de una participante, estando en un porcentaje superior al 80% y el pico más bajo también se presenta el razonamiento en otro participante con alrededor de un 50%, junto con la argumentación,

En síntesis, el 70% de los participantes presentó un nivel alto mayor al 60% (>60%) en las cuatro habilidades de pensamiento crítico analizadas en esta investigación: razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación, mientras que el 30% restante presentó niveles diferenciados entre estas cuatro habilidades, algunas en nivel alto y las otras en nivel básico (<60%).

Lo cual sugiere un buen avance en cuanto a que, el nivel mínimo de una habilidad está en el 40% y el máximo está casi en el 100%.

Lo expuesto hasta aquí, permite reconocer la importancia del teatro como intervención Social, que en lo afirmado por Úcar (Citado por Veites, 2016), sería “aquel conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento (*empowerment*) de los participantes” (p.109).

Esto, indudablemente marcó de diversas maneras tanto a las niñas, niños y adolescentes como a su entorno, pues se intentó “propiciar que los sujetos de la intervención construyeran un proceso que movilice toda su estructura cognitiva, emocional, expresiva, creativa, comunicativa y relacional”. (Veites 2016, p.115)

En efecto dejando en manifiesto la importancia de la continuidad de procesos pedagógicos como el del teatro al Derecho, del cual se profundizará en sus aportes, en el siguiente apartado.

Comprensión del Teatro como Intervención Social y Favorecedor del Pensamiento Crítico en Teatro al Derecho

Como se ha mencionado en diversos apartes de esta investigación, plantear una estrategia mediante la cual se pudiera abordar desde el teatro el pensamiento crítico como una habilidad necesaria para afrontar los desafíos del presente siglo no fue una tarea sencilla, sin embargo, pudo encontrarse una alternativa en los elementos que brindó la praxis teatral, ya que esta, “puede entenderse como análisis crítico, como revelación y descubrimiento de lo real” (Vieites 2016, p.114), por ende el teatro logró generar diversas comprensiones desde el sujeto siendo él mismo en un espacio ficticio o actuando él de otra manera en un espacio real. Pues

A través de la imaginación también se puede buscar en la vida real porque hay muchas situaciones que a un actor se le ha podido presentar por algún motivo y le toca actuar, no de su propia experiencia si no que le toca actuar y le toca un papel diferente que no es el que el utiliza diariamente o constantemente. (P3G)

Tal como lo ha manifestado el participante, tal como se da en la escena se da en la vida real y a la inversa. En congruencia a lo argumentado por Vieites (2016):

Conocer los principios que fundamentan la expresión dramática y la expresión teatral y tener una experiencia práctica en sus procedimientos básicos (juego dramático, dramatización, improvisación, juego de roles, o creación colectiva), puede ser la mejor forma de tomar conciencia de lo mucho que cabe aprender para mejorar nuestra propia acción, y de lo mucho que, en consecuencia, se puede trasladar a los demás. (p.115)

En este sentido, no se trató “de hacer teatro sin más, sino de aprovechar ese hacer teatro para que surjan con fuerza otras utilidades, beneficios, objetivos y finalidades” (Vieites, 2016, p.115).

Razón por la cual, puede evidenciarse que algunos elementos que se encuentran transversalizados en el teatro, jugaron un papel importante tanto en la transformación intra como inter subjetiva de los participantes.

Indiscutiblemente la estrategia pedagógica Teatro al Derecho, presentó una alternativa significativa para el entrenamiento del pensamiento crítico de los asistentes, en las habilidades de razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas y argumentación; permitiendo la experiencia y vivencia de situaciones y dilemas creados en el teatro pero que surgieron de las mismas vivencias y situaciones problemáticas que se presentaron en el contexto.

Por último, es importante recordar que Teatro al Derecho antes de esta investigación no se contempló como una estrategia para el fomento y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los participantes, sino como una estrategia pedagógica para el aprovechamiento del tiempo libre y el empoderamiento comunitario, y que en esta investigación se ejecuta con el convencimiento de que el pensamiento crítico se ejerce “cuando se busca liberar, humanizar y construir un mundo diferente; capaz de integrar a toda la totalidad, que en buena cuenta es el supuesto de toda idea de humanidad” (Cárdenas, 2014 p.38).

Comprensión de la Relación: Educación Informal y Teatro al Derecho

Esta investigación condujo a explorar y argumentar tanto la práctica misma, como el ejercicio docente de teatro en contextos informales de educación, a través de una intervención social que integró el teatro con elementos de formación ciudadana y derechos, a la luz de procesos cognitivos y emocionales.

De esta manera, apoyados en uno de los tres ámbitos que ofrece la educación colombiana. El de la educación informal, donde, “el centro del proceso es recuperar las experiencias vitales del sujeto que aprende” (solo y en comunión con los otros), (Villegas, 2002, p.113). Se ejecutó el primer nivel de formación de la estrategia pedagógica Teatro al Derecho denominado *Nivel I de Sensibilidad*, ejecutados en un total de quince encuentros taller, que normalmente se ejecuta en diez (10) encuentro-taller, con una intensidad total de veinte horas de formación, pero que en esta investigación se realizó en un total quince (15) encuentros-taller comprendidos por treinta (30) horas de formación.



Figura 25. Relación del teatro al teatro derecho

Podría decirse que, esta propuesta pedagógica favoreció el desarrollo cognitivo-emocional y social de los participantes, así como se preocupó por fortalecer el ejercicio ciudadano y político desde la teatralidad,

Porque la teatralidad está en la vida social. La paradoja del actor es la paradoja del cuerpo simbólico (Le Breton, 2005), es la extensión de la latitud propia del hombre que testifica a los demás los significados que únicamente tiene la intención de darles. (Le Breton, 2012, p.75)

En virtud de lo expuesto, esos elementos de Teatro al Derecho, articulados

pedagógicamente, plantearon que además de formar en teatro a los participantes, estos se aproximarán a temas de Derechos y ciudadanía. Confirmando lo expuesto por Vieites (2016):

La praxis teatral comporta adaptación y transformación. La conducta del ser humano, en su construcción y desarrollo, se asienta en la mimesis, por medio de la que aquel incorpora formas de hacer, de pensar, de ser, de estar, propias de su comunidad, y con las que entra en contacto a través de actividades de improvisación, juego dramático o dramatización, en lo que Elkonin define como “juego protagonizado” (p.113)

De modo que cada encuentro taller se convirtió en un laboratorio social de experiencias constantes en transformación y proyección social.

Por tanto, cada participante convino en cada encuentro-taller hacer uso del mayor potencial cognitivo, emocional y social, en miras a fortalecer las habilidades que le permitirían evolucionar en cada una de esas dimensiones.

Desde esta perspectiva, se destacó en esta estrategia pedagógica la articulación de los elementos que la componen, un ejemplo de esto puede encontrar en el primer ejercicio de escritura para dramaturgia escrito por un participante:

Hola me llamo Juanita, mis padres no me dan alimento me toca comer comida sopeteada, yo merezco respeto, ser una estudiante, poder tener cuidado y salud también divertirme puedo jugar con mis amigos y ser alguien libre, me gusta mucho el deporte, quisiera cambiar mi nombre y colocarme Andrea, tener una casa muy grande tener una familia y tener mi propio amor verdadero cuidar de la naturaleza y decirles a mis hijos que tengan un buen vocabulario para así poder conseguir buenas cosas en la vida. (P6I, 2019)

El escrito anterior registra algunos Derechos que en el entorno son bastantes vulnerados

en un personaje que es el adolescente-escritor y a la vez el adolescente sujeto de derechos, dentro de un contexto de gran vulnerabilidad.

Así por ejemplo, el primer taller categorizado como el número Cero (0) y denominado *Socialización*, consistió en la presentación de los participantes, la realización de una dinámica de integración e inducción de la estrategia Teatro al Derecho y el reconocimiento de algunas características actitudinales que orientaron la aplicación del test de entrada escrito y el test de entrada teatral, los cuales se desarrollaron en el siguiente encuentro-taller; fue principalmente un acercamiento inicial a la comunidad, en el que se diligenció cada uno de los consentimientos informados y la inscripción formal de los participantes. También, se realizó un juego de presentación y dos ejercicios de expresión corporal, con el propósito de fortalecer la disposición y la motivación de participar en los talleres siguientes, teniendo en cuenta que, “la motivación genera personas optimistas, incluso en situaciones con resultados adversos. Se combina con la autorregulación para superar la frustración tras un fracaso” (Plazas 2018, p.12).

De la misma manera se les comprometió a los inscritos a no declinar en este proceso de educación informal, que desde el inicio presentó muchas particularidades y retos a asumir, como por ejemplo no contar con un espacio cerrado seguro para el desarrollo de los encuentros-talleres.

Para finalizar es indispensable mencionar que en la relación entre teatro y pensamiento crítico, la estrategia pedagógica Teatro al Derecho se consolidó como una estrategia pedagógica que potenció diversos estilos de enseñanza-aprendizaje de los dos sujetos que intervienen en el contrato didáctico. Por tal razón, en el desarrollo de esta intervención los participantes exploraron diversas formas de aprender proyectadas desde la experiencia, se constituye entonces el Teatro al Derecho, con diferentes estilos y ritmos de enseñanza y una

estrategia que desde la didáctica posibilita potenciar en los participantes los estilos de aprendizaje de cada uno.

Comparación de Pensamiento Crítico Antes y Después de la Intervención

Para efectos de esta investigación, Teatro al Derecho, contó con componentes apoyados en estrategias del aprendizaje basado en problemas (ABP), el juego de roles, el teatro foro y algunos otros elementos de la vivencia del proceso teatral, las cuales permitieron a los participantes involucrarse en un proceso evolutivo, espontáneo y veraz del pensamiento crítico posibilitándoles, razonar, discernir, argumentar, tomar decisiones y solucionar problemas acorde a las situaciones emanadas de cada encuentro-taller

A continuación, se muestra en la figura 26, una comparación de los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

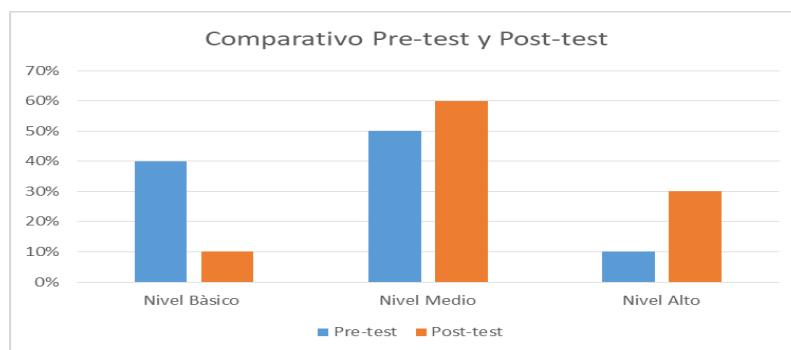


Figura 26. Niveles de pensamiento crítico antes y después de la intervención

La gráfica anterior compara los niveles de medición que se encontraron antes y después de realizada la intervención pedagógica denominada Teatro al Derecho.

Apartir de este, se observa que luego de la intervención, el 40% de los participantes que presentaba un nivel básico de pensamiento antes de la misma se redujo a un 10%. Contrario a lo que ocurrió con el 50% de participantes que contaba habilidades que resaltaban en el nivel medio de pensamiento crítico, el cual aumentó a un 60%, y finalmente la cantidad

de participantes con nivel de pensamiento crítico alto antes de Teatro al Derecho, aumentó del 10% al 30% al concluir la intervención.

Vale la pena mencionar que también se hizo el análisis desde los instrumentos escritos y los resultados contrastan con los expuestos desde el test Teatral.

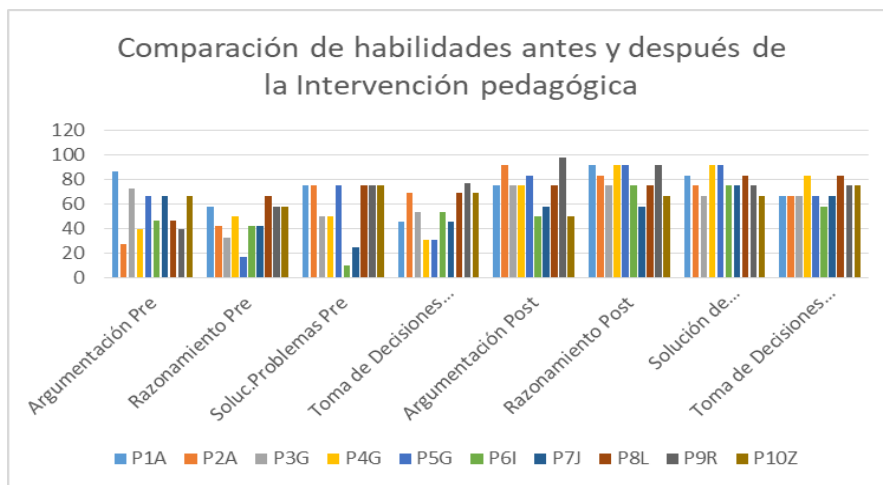


Figura 27. Comparación de habilidades antes y después de la intervención pedagógica

Tal como lo evidencia en la gráfica, hubo una leve mejora en los niveles de pensamiento crítico en los participantes en lo conserniente a habilidades. Lo cual indica que desde las herramientas teatrales y desde los dilemas que se solucionaron en las mismas, recordando que esto analizado a la luz de las rùbricas diseñadas que incluían la aprehensiòn desde la tecnica y el desenvolvimiento a partir de ella.

Quedó también evidenciado en la relación directa que se dio en la asistencia de los encuentros-taller por los participantes, es decir que prácticamente, los participantes que asistieron a la mayor parte de los encuentros-taller evidenciaron un aumento mayor en el nivel de pensamiento crítico, y por el contrario los que asistieron en menor medida a los mismos, presentan un menor nivel de pensamiento crítico, esto analizado a la luz tanto del instrumento de medición desarrollado de forma escrita, como el que se desarrolló desde el ejercicio teatral.

Con lo anterior, es importante considerar que, sin la educación artística, y para nuestro

caso sin el teatro, según Aguirre (2011):

Es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas. (p.11)

Paul (Citado por León 2014) argumentó que “los estudiantes aprenden mejor cuando su pensamiento involucra un extendido intercambio de puntos de vista o marcos de referencia” (p.179).

Por tanto, es indispensable considerar la importancia de las artes, específicamente del teatro, en las comunidades, y comprender las múltiples formas de inserción de este en los diversos contextos para contribuir al desarrollo crítico, creativo y social de las comunidades.

En esa perspectiva, Teatro al Derecho en el municipio de Sincelejo, barrio Tierra Grata II, fue un intento por lograr develar la incidencia en el desarrollo intra e interpersonal, desde lo cognitivo y emocional en los participantes, a partir de algunas relaciones dadas entre arte, pensamiento crítico, cognición y afectividad, haciendo uso de las artes como intervención social, como, pedagogía y como base de investigación. Lo anterior, en consideración a lo expuesto por Hernández et. al. (Citado por Torres, 2016).

La investigación basada en las artes expande los límites de las prácticas de la investigación en ciencias sociales e investiga cómo estas formas de indagación basadas en las artes pueden ser utilizadas, representadas y publicadas para audiencias académicas, profesionales y de público en general. (p.20)

En ese sentido, Symons, Snyder, Cariglia & Pressley (1989) expresan con bastante nitidez estas ideas al afirmar lo siguiente:

Un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas. (...). En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente. (Valle, 1998, p.60)

Subcategorías Emergentes

Durante la ejecución de este proceso de indagación, emergieron dos subcategorías que no estaban contempladas en el desarrollo de la investigación, perteneciendo a la categoría de pensamiento crítico. Las disposiciones y la evaluación. Se describe cada una a continuación:

Disposiciones

Se observó en esta investigación la importancia de las disposiciones de pensamiento definidas como estilos hacia modelos particulares de comportamiento intelectual, que en un buen pensador crítico es de vital importancia, ya que permite la actitud y disposición de estar dispuesto para poner en práctica las habilidades adquiridas. Posibilita en los sujetos el deseo de aprender y ser más profundos a la hora de aprender, tal como lo manifestaron los participantes de esta investigación: “Me sentí muy feliz fue una experiencia muy sensacional que nunca podré olvidar eso fue muy divertido” (P9R). “Me gusta venir a los talleres porque aprendo y me divierto” (P6I).

Esas expresiones de gusto y diversión van más allá de lo sentido, denota una actitud o disposición para el aprendizaje que no se puede desligar de lo cognoscitivo, ya que hace parte de un subsistema operacional del pensamiento, que proporciona finalidad, potencia y energía a la actividad del pensamiento. “Las emociones, los intereses, los sentimientos, los valores, etc. son ejemplos de tipos de actitud” (Villarini, 2004, p.36) y que dado que el contexto

comunitario y la misma dinámica de las estrategias pedagógicas aplicadas en educación informal exigen la constante adecuación de los programas pedagógicos para garantizar la permanencia de los participantes al tiempo que puede reforzar los temas o presentar otro tipo de vivencias experienciales de los temas propuestos para el nivel de sensibilización en el que se ejecutó Teatro al Derecho.

En concordancia con lo estipulado, se implementaron tres encuentros-taller de motivación, el primero de técnica de maquillaje básico, el segundo de práctica creativa del maquillaje y el tercero fue la asistencia a un escenario real de incidencia y participación ciudadana, en el que los participantes ampliaron las perspectivas mentales y sociales, pues lograron comprender el porqué es necesario entrenar el pensamiento para estar empoderados, ser críticos y argumentativos.

Lo anterior se evidencia en lo relatado por una participante de los encuentros taller:

Al principio me daba miedo hablar entre tantos adultos y después cuando vi que yo podía hablar del problema de que no tenemos un teatro, yo me empoderé y les dije las cosas, esto me gustó porque me sentí grande. (P3G, 2019)

Porque “*el sentirse grande*”, para este contexto en el imaginario colectivo se refiere a “los que saben y hacen”, y por ende es sinónimo de los que tienen la experiencia y la sabiduría.

Al respecto de los encuentros-taller de la técnica de maquillaje artístico básico, en el que los participantes se vieron avocados a reflexionar acerca de la práctica teatral y los aportes de esta a su cotidianidad, se evidenciaron actitudes valorativas y de apreciación hacia el trabajo del otro en el otro o la otra, generando la confianza de aquel que está aprendiendo a maquillar sobre el rostro ajeno, que en determinado momento podría ser el propio, y que lo estaba haciendo con la mejor intención, emocionado de plasmar una bella obra de arte que perdure en

el cuerpo del otro, aun sabiendo que esa creación artística sería borrada en poco tiempo, muy probablemente antes de finalizar el encuentro-taller, pero que en la *memoria emotiva*, permanecerá por mucho más tiempo.

De la misma manera, las emociones potencializadas en estos encuentros proveyeron de argumentos y decisiones a los participantes y resolvieron diversas situaciones en las que iban poco a poco evidenciando el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Una situación como la presentada entre tres participantes:

-“Yo te maquillo a ti” (P6I). - “No, Porque tú no sabes” (P1A). -“Todos estamos aprendiendo, no le digas así porque la hieres” (P2A). (De inmediato un silencio profundo abarcó en el espacio, la primera niña que estaba negándose). --“Disculpe, es verdad, ven y me maquillas” (P1A).

La situación expuesta, confirmó que la articulación de este encuentro-taller de motivación a los encuentros-taller específicos de la investigación fue un gran acierto en razón de que el mismo ejercicio de aprendizaje conjunto, sumado a la sensibilidad del arte, les permitió razonar, argumentar y tomar decisiones acertadas para la solución de problemas específicos en la cotidianidad del contexto al pensar en ellos mismos y en el otro.

En esta perspectiva, es coherente retomar las aseveraciones de Plaza (2018), en relación a que:

A estas alturas, y bajo las consideraciones mencionadas respecto de la etapa evolutiva adolescente, es lógico incurrir en el pensamiento de que el apropiado funcionamiento de las neuronas espejo como el de la teoría de la mente en esos años resulta fundamental para el desarrollo de la empatía y la sociabilidad, bases del carácter resiliente. (p.93)

En consecuencia, el desarrollo de los encuentros-taller de motivación integraron los

subsistemas del pensamiento estipulados según Villarán (Citado por Águila, 2014), por “representaciones o codificaciones, las operaciones y las actitudes” (p.44), confirmando, lo acertado de las artes en la amplitud de su sensibilidad para poner en práctica constante la integración de estos subsistemas en el proceso de entrenamiento del pensamiento crítico, dado que en la constancia, el discernimiento, la operatividad del arte, la actitud sensible, crítica y de cambio en las personas, el arte se convierte en un excelente motivador de desarrollo cognitivo y sensible en los contextos.

De esta manera, Serrano (2004), complementa lo dicho al enunciar que:

En la vida la emoción es involuntaria, lucha en general contra la represión de nuestra conciencia. En el teatro, por el contrario es el resultado buscado (...). La emoción teatral es efectivamente real en cuanto ocurre sobre la escena, pero no lo es como consecuencia de hechos mencionados en la fábula. (p.86)

Entrenamiento del Pensamiento Crítico al Evaluar el Pensamiento Ajeno

En el ejercicio de aprehensión de conocimientos y entrenamiento del pensamiento crítico de niñas, niños y adolescentes, emerge la categoría de evaluación, que más allá de las valoraciones que se hacía de cada encuentro-taller de forma verbal o escrita, acerca del ¿Qué aprendió? ¿Cómo se sintió? y ¿Para qué le sirve lo aprendido? Instalándose de esta manera, en los participantes, la auto evaluación y la co evaluación, que no estuvieron planteadas desde el principio de los encuentros-taller, pero que se convirtió en un ejercicio constante en el grupo de intervención, al punto de llevarlos para el último encuentro taller a un ejercicio de co-evaluación de los dilemas representados en teatro foro, dentro de la estrategia pedagógica implementada en este estudio.

De esta manera los ejercicios planteados permitieron que los participantes fueran

objetivos a la hora de evaluar al compañero, se olvidaran de las relaciones interpersonales cotidianas y se centraran en las categorías a evaluar, a la par de los formatos de evaluación de ellos, la docente- formadora iba evaluando las mismas categorías. Algo que se destacó en este ejercicio es que el 80% de las evaluaciones realizadas por las participantes a sus compañeros, coincidían en gran medida con las valoraciones dadas por la investigadora.

La objetividad y los juicios acertados también emergían con el pasar del tiempo en cada encuentro-taller, dando cuenta del avance en la toma de decisiones acertadas y argumentando las valoraciones que sin olvidar la subjetividad de cada uno, se centraron en la objetividad de las pruebas, llevándolos a hacer uso de un pensamiento que sopesa las implicaciones del juicio y de los razonamientos, de modo que “la plasticidad que caracteriza al cerebro y el efecto positivo del fortalecimiento en resiliencia otorgaría al adolescente la posibilidad de formarse en tomas de decisiones acertadas y sanas” (Moreno & del Barrio, citado por Plazas 2018, p.1).

Conclusiones

La indagación de los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes, durante y después de la intervención en teatro, demostró la relevancia de estos procesos educativos en los contextos informales, ya que los participantes pasaron de concentrar sus habilidades en niveles bajos de desempeño a alcanzar niveles más altos luego de la interacción con el estímulo teatral. Es evidente que las comunidades están ávidas de nuevas experiencias que les permiten fortalecer sus cursos de vida y por lo tanto, la complejidad de sus razonamientos, en especial las niñas, niños y adolescentes, que se encuentran evolutivamente en la edad propicia para entrenarse en habilidades de pensamiento crítico, requiriendo diversas estrategias pedagógicas para tal fin.

La conceptualización acerca de algunas habilidades, como lo son, el razonamiento, la toma de decisiones, la solución de problemas y la argumentación dentro del proceso cognitivo de las niñas, niños y adolescentes participantes en esta investigación, posibilitó la comprensión de la importancia de dichas habilidades de pensamiento crítico en los seres humanos, y asimismo la relevancia de incentivar su entrenamiento en la cotidianidad, para de esta manera se impulsar la capacidad de discernir su existencia, su rol como sujeto activo de derechos y como sujeto social en el reconocimiento de su realidad, su contexto, la comprensión de su presente, sus raíces y para tomar decisiones acertadas de cara al futuro. He ahí la importancia de los espacios de encuentro y transformación como los propiciados por los encuentros-taller, realizados en el marco de la investigación y soportados en bases teóricas desde el teatro, donde esta expresión artística se abordó como intervención social con psicología cognitiva y conforme a los contextos para la educación informal.

La estrategia pedagógica Teatro al Derecho, permitió que cada uno de los participantes pudiera realizar su propio proceso de fortalecimiento de pensamiento crítico para sí y para decidir la pertinencia de ponerlo al servicio de los demás, situación que fue evolucionando a medida que cada uno era atravesado por las experiencias de cada encuentro-taller, donde se expresaron corporal y gestualmente emociones, opiniones, razones y argumentos generados a partir de los dilemas de que les presentaba su misma cotidianidad. Así lo enunció una participante “Teatro al Derecho me enseñó que debo escuchar más (...) que puedo usar el teatro para salir de algunas situaciones en el colegio, eso yo no lo sabía” (P8L). Por lo tanto, estos resultados permiten afirmar que indiscutiblemente el teatro desde la educación informal permite a cada sujeto reflexionar y potenciar su rol como actor-sujeto de derechos.

Y es precisamente en este aspecto, frente a la relación entre el teatro y el reconocimiento de los derechos que los encuentros-taller realizados en el marco de esta investigación, permitieron detonar en los participantes una serie de procesos reflexivos sobre las posibilidades de ser y estar aquí y en el ahora de cara al futuro. Se demostró que las niñas, niños y adolescentes fortalecieron los componentes de su propia identidad, a partir de una experiencia vivencial que articuló arte, cognición y derechos, lo cual resultó en interesantes reflexiones sobre sí mismo, para cuestionarse, evaluar al otro y autoevaluarse, entrenando habilidades cognitivas, comunicativas, corporales, expresivas y sensibles, que son elementales en la estrategia pedagógica Teatro al Derecho.

En concordancia con lo anterior, se comprobó que durante los encuentros-taller los participantes fueron adquiriendo consciencia sobre el impacto que tienen sus acciones en la sociedad; circunstancias que fueron vivenciadas desde el actor, el personaje, la relación actor espectador y la evolución del actor-personaje en un escenario teatral. De esta manera,

ejercitaron procesos que para la edad de los adolescentes son indiscutiblemente necesarios para hacer que sus razonamientos y decisiones fueran menos impulsivas pero más razonadas. “Dado que el adolescente completa su desarrollo cognitivo-emocional en esta etapa y presenta cambios sustanciales en su lóbulo frontal, lo que se logre o se omita cerebralmente a esta edad impactará en su vida adulta con seguridad” (Plazas, 2018, p.113).

Por lo tanto, esta investigación demostró que la experiencia del teatro en un proceso significativo de auto transformación desde lo sensible, creativo e inspirador que puede ser el arte, ya que aporta innovadoramente elementos cognitivos a los sujetos y a la colectividad. Es así, como la propuesta recobra la pluralidad y multidimensionalidad de la condición humana, liberándose de su unidimensionalidad y re significando las relaciones consigo mismo y con el mundo que les rodea y que les espera por descubrir.

Adicionalmente, la forma de abordar, entender y visibilizar las experiencias dadas desde los encuentros-taller en esta investigación, permitió el surgimiento de preguntas tales como: ¿Se piensa o no el teatro y las artes más allá de un ejercicio creativo y recreativo en los contextos sociales? o ¿Son conscientes los entes territoriales de la responsabilidad de elegir personal idóneo para realizar procesos de educación informal con niñas, niños y adolescentes? Cuestionamientos que vinculan las percepciones y concepciones de arte, cognición y creatividad en los territorios.

En consecuencia, se evidenció la necesidad del fortalecimiento de los programas y proyectos artísticos y culturales en comunidad como un apoyo al desarrollo cognitivo, social y sensible a las personas que habitan contextos vulnerados, posibilitando que la praxis de lo teatral sea ese templo del encuentro consigo mismo y con los otros.

Por último, pero no menos importante se concluye que, las rúbricas diseñadas en el

desarrollo de esta investigación son un producto en construcción que se ofrecen como un aporte a la educación teatral y asimismo, son un detonante para la investigación y desarrollo de procesos teatrales que favorezcan y potencien el pensamiento crítico, tanto en el ámbito de educación formal como educación informal, que puede motivar a maestros, docentes y/o formadores, para que sus procesos de valoración sean más potentes y rigurosos.

Recomendaciones

Esta investigación es un buen punto de partida, para que en futuras investigaciones se continúe indagando en el tema de arte y cognición, aportando insumos críticos y sensibles a proceso de formación artístico y cultural, especialmente a los procesos educativos en el ámbito informal comprometiendo a los entes estatales en el impulso de este tipo de formación, amparada en las políticas públicas de Colombia.

Tomar con seriedad y responsabilidad educativa, las escuelas de formación artística y cultural en los contextos informales, contribuyendo al desarrollo crítico, creativo y social de las personas que participan de estos procesos de educación informal en comunidades. Motivando a que el personal que implemente estos procesos de formación en comunidad, sea el idóneo para ello, y determine bien los lineamientos bajo los cuales se impartirá dicho proceso, fundamentando el aporte al desarrollo de habilidades críticas, sociales y cognitivas de los sujetos a educar, para que estos procesos sean realmente significativos y transformadores positivamente en los territorios colombianos.

Este documento invita a seguir generando discusiones reflexivas acerca de lo responsables y acertadas de las propuestas pedagógicas que se dan desde la educación informal en artes, especialmente en teatro y que están dirigidas a niñas, niños y adolescentes, para que se tomen en cuenta tanto los aspectos cognitivos, como los sociales y creativos, en miras al avance de una educación integral que posibiliten un equilibrio entre cognición y emoción en los educandos o aprendices.

Motivar la construcción de sujetos sociales activos de derechos, centrados en atributos como el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje colaborativo.

Referencias

- Águila, E. (2014). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Sonora, México.
- Aguirre, C. & Vázquez, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 1-26. Recuperado de:
http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Comunicacion_y_Lenguaje_ICL/ICL_004.pdf (12/11/13).
- Aguirre, I. (2011). *Educación Artística y Ciudadanía. En Organización de Estados Iberoamericanos, Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. España: OEI
- Alcaldía de Sincelejo. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019*. Recuperado de:
<http://www.alcaldiadesincelejo.gov.co/Ciudadanos/ProyectosNormatividad/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202016%20-%202019.pdf>
- Alejo, L. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales facultad de ciencias de la educación departamento de didáctica y organización escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga, España. Recuperado de: <http://orcid.org/0000-0003-0941-9716> edita: publicaciones y divulgación científica.
- Amestoy, A. (2001). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(2), 11-114.

- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504108>
- Andreu, M. & García, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(321), 203–222.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Bados, A. & García, E. (2014). *Resolución de problemas. Publicación electrónica. Colección Objetos y Materiales Docentes (OMADO)*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/272815457_Bados_A_y_Garcia_Grau_E_2014_Resolucion_de_problemas_Publicacion_electronica_Coleccion_Objeto_y_Materiales_Docentes_OMADO_http://hdl.handle.net/2445/54764
- Barba, E. (2013). *La canoa de papel, Tratado de Antropología Teatral*. Recuperado de:
<http://www.artezblai.com/artezblai/la-canoa-de-papel.-tratado-de-antropologia-teatral.html>
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 44, 238–252.
Retrieved from
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Bierman, A. & Assali, R. (1.996). *The critical thinking handbook*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (citado por Sanchez L. (2017))

- Blakemore, S. (2012). *El cerebro de un adolescente*. Recuperado de:
https://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blakemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain?language=es
- Blanco, Á; España, E. & Franco, A. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice. Revista De Educación Científica*, 1(1), 107-115. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004>
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Boal, A. (1989), Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica. Traducción de Graciela Schmilchuk. México: Franois Maspero.
- Boal, A. (2002). Ejercicios para Actores y No Actores. España: Alba, S.I.U.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borich, G. (2006). *Introduction to thinking skills*. En A. C. Ong, & G. Borich (Eds.), *Teaching strategies that promote thinking: Models and curriculum approaches*, 15-25. Singapore: McGraw-Hill Education
- Brookfield, D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 290 pp.
- California, U. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *EDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 45(4), 1.

- Calles, G. (2014). La habilidad del Pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Zona Próxima*, 17-33.
- Camargo, L. & Useche, J. (2016). Las Preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *Redhecs*, 20, 145–156.
- Cano, L. & Álvarez, L. (2020). *Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cárdenas, D. (2014). Pensar crítico y sentido de la vida: un dilema educativo. *Horizonte de La Ciencia*, 4(6), 35–40. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.6.89>
- Causado, R; Santos, B. & Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria. *Revista de La Facultad de Ciencias*, 4(2), 17–42. <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>
- Cazau, P. (2006), Introducción a la investigación en ciencias sociales. Tercera Edición. Buenos Aires. Módulo 404 Red psicología Online – www.galeon.com/pcazau. 1-194
- Congreso de Colombia. (1994). *Artículo 43 de la Ley 115 de 1994*. Bogotá: El Congreso.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 71 de julio de 1991 (Colombia).
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2016), CNCA trabajo colaborativo con l la OEI de apoyo al facilitador taller de teatro, protagonistas en el juego, Pp 1,125. Publicación a cargo de Pablo Rojas Durán & Beatriz Fulle (CNCA)
- Creswell, J. (2013) *Qualitative Inquiry And Research Design Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo Chosing Among Five TraditionS Selección entre cinco tradiciones*. Documento en proceso de construcción traducción del libro original en

inglés producto de la línea de investigación en juventud Doctorado en ciencias sociales
niñez y juventud

Díaz, F. (1998). El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

D'Zurilla, T. (1986). *Problem solving therapy*. Nueva York: Springer.

D'Zurilla, T. (1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
(Original de 1986).

Efland, A. (2004). *Arte y Cognición*. España: Octaedro-EUB.

El Informe APA Delphi. (1990). Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa. ERIC Doc, NO.: ED 315
423

Ennis, R. & Millman, J. (1985). Cornell critical thinking test, level X. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Ennis, R. (1996). Las disposiciones del pensamiento crítico: Su naturaleza y accesibilidad. *Lógica informal*. 18 (2 y 3), 165-182.

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrea: The California Academic Press

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23-56.

- Facione, R. & Noreen, Y. (1994). Critical Thinking dispositions as a measure of competent clinical judgment: the development of the California Critical Thinking Dispositions Inventory. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7799093>
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada* 147: 183-198.
- Fernández, P. & Ruiz, D. (2008). Inteligencia Emocional en la Educación: *Revista Electrónica de Investigación Psico educativa*, 15, 6 (2), 421-436
- Freire, A. (2009). Somagrama - uma ferramenta vivencial no trabalho de bioenergética focada. In: VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (Org.). Anais. 14º Congresso Brasileiro De Psicoterapias Corporais. Curitiba/PR. Centro Reichiano, 2009. CD-ROM. [ISBN – 978-85-87691-16-3]. Acesso em: 06/10/2019
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Uruguay- Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Gándara, M. (2015). Crítica del Pensamiento Crítico: apuntes para pensar las luchas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(1), 15–37.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/rldh.26-1.1>
- García, H. & Urzola, H. (2016). Estrategia metodológica para la potencialización del Pensamiento Crítico. Recuperado de:
[https://www.corposucre.edu.co/sites/default/files/investigacion/gincis/capitulos/Garc%](https://www.corposucre.edu.co/sites/default/files/investigacion/gincis/capitulos/Garc%20)

C3%ADa%20&%20Urzola%20(2017).%20Estrategia%20metodol%C3%B3gica%20para%20la%20potencializaci%C3%B3n%20del%20pensamiento%20cr%C3%ADtico.Pdf

Gardner, H. (1999). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*.

Barcelona: Paidós.

Grotowsky J. (1968). *Per un teatro povero* Bulzoni, Roma, 1970, p. 41.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la

investigación en educación. *Education Siglo XXI*, 26, 85-118.

Hernández, R. (2006), “*Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria,*

descriptiva, correlacional y explicativa en metodología de la investigación. México.

McGrawHill,

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México:

MacGraw Hill.

Informe Delfhi APA (1991) *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos*

con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa.

Jaimes, A. & Ossa, C. (2016). Impacto de un programa de pensamiento crítico en estudiantes

de un liceo de la Región del Biobío. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación*

Educacional Latinoamericana, 53(2), 1–11. Recuperado de:

<https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.6>

Jiménez, S.; Martillo, I. & Aguayo, M. (2019). El Pensamiento crítico y su relación con el

pensamiento estratégico el liderazgo. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 112–116.

<https://doi.org/10.3770033-2909.126.1.78>

- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2008). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational researcher*. 33. 14.
10.3102/0013189X033007014.
- Le Bretón, D. (2005) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79, Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273224904006>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 161-214. doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Lipman, M. (1998). *El pensamiento crítico: ¿Qué puede ser? Itinerario pedagógico*. Bogotá, 28
- Lipman, M. (2002). *Filosofía y Educación*. Madrid, España: De la Torre
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41–60.
- Maita, J. & Choque, J. (2011). Habilidades de pensamiento y aprendizaje. *Revista de investigación*, 27-40.
- Marín, A. & Barrientos B, (2009). Los Dominios del Pensamiento Crítico. *Universidad de Salamanca*, 21, 19-44.
- Martín, R. (2014). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. Universidad Nacional de Río de Cuarto.

- McSharry, G. & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review*, 82(298), 73-82.
- Mesones, G. (2016). *Diagnóstico del pensamiento Crítico en la enseñanza de la matemáticas en el contexto de la educación secundaria peruan*. Caso estudio: Lima. Universidad de Biobío Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa*. Bogota: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *La educación artística elemento facilitador del aprendizaje significativo en niños*. Bogota: El Ministerio.
- Motos, T. & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Motos, T; Navarro, A; Ferrandinis, D. & Streeks, D. (2013), *Otros escenarios para el Teatro*. Barcelona: El Ñaque.
- Nieto, M. (2015). *Análisis de los procesos cognitivos en el alumnado de enseñanzas profesionales de Danzas*. Tesis Doctoral. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Noemi, C. (2017). Pensamiento crítico como criterio de evaluación de robustez argumentativa. *Revista de Filología y Lingüística de La Universidad de Costa Rica*, 43(2), 169–181.
<https://doi.org/10.15517/rfl.v43i2.30868>
- Norris, S. & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications.

- Olivares, S. & Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 54 (XVII), 759-778.
- Ossa, C; Palma, M; Lagos, N; Quintana, I. & Diaz, C. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 19–28.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Parkin, A. (1999). *Exploraciones en Neuropsicología Cognitiva*. Madrid: Panamericana.
- Paul, R. & Elder L. (2005). Una guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño. Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Recuperado de:
www.criticalthinking.org
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La miniguía del pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org>:
<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking
- Piaget, J. (2016). *Teoría constructivista*. Recuperado de:
<http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/5/S5006501.pdf>
- Plaza, M. (2018). *“La neurociencia y la toma de decisiones en el adolescente”*. Trabajo de grado. Universidad Austral. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
<https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/672/TF%20LOGE%20SBA%20PLAZA%2C%20Mar%20C3%20ADa%20del%20So1%20-%202016.pdf?sequence=1>

- Poveda, L. (1995). Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. *Narcea Ediciones*, 264 Recuperado de:
<https://es.scribd.com/book/362120138/Ser-o-no-ser-Reflexion-antropologica-para-un-programa-de-pedagogia-teatral>
- Pradier, J. (1996) “Ethnoscéologie: la profondeur des emergences”, en internationale d’l imaginaire, número especial del coloquio fundacional sobre la Etnoescenología, mayo. 1995. Actes sud-Babel: Maison des cultures du monde, París, Núm.5, 1996; Jean-Marie Pradier la escène et fabriqe du corps. Etnoescelogie du spectacle vivant en occident (V Cícle av. J._C._XVIII), pesses universitaires de Bordeaux, 1997. (citado en Sofía G. 2015).
- Rivas, S. & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRI SAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 12, 18-34.
- Rivas, S. & Saíz, C. (2016). *Prueba de Pensamiento Crítico PENCRI SAL*. España: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, A. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 30,1, 53–74. <https://doi.org/DOI:>
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3015374> ELEMENTOS
- Rojas, J; Pérez, H. & Álvarez, A. (2016). El pensamiento crítico en la Educación. *Revista Publicando*, 3(9), 110–118. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n9.2017.267>

- Romano, G. (1995) "Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves", en Jean-Pierre Gou- Iet (comp.), Enseigner au collégial, Association quebecoise de pédagogie collégiale, *Montreal*, 289-298.
- Saíz, C. & Rivas, S. (2008). Evaluación En Pensamiento Crítico: Una Propuesta Para Diferenciar Formas De Pensar. *Ergo, Nueva época*, 22-23.55-66.
- Saíz, C. & Rivas, F. (2008) Intervenir Para Transferir En Pensamiento Crítico. Publicado en actas de la: Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Trabajo de grado. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>
- Saíz, C. & Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325–346. Retrieved from <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/296>
- Saíz, C. & Rivas, S. (2017). Evaluación del pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva época*, 25-66.
- Salinas, M. & Santiago, J. (2018). Desarrollo de una escala de medición de habilidades meta académicas para niños de 4. °, 5. ° Y 6. ° De primaria. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 9(17), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.405>
- Sánchez M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.

- Sánchez, L. (2017). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje Basado en Juegos para la educación ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria*. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. Bogotá, Colombia.
- Sánchez, M. (1983). *Proyecto Aprende a pensar. Estudio de sus efectos sobre una muestra de estudiantes venezolanos*. Caracas: Ministerio de Educación de Venezuela-Ministerio de Estado para el desarrollo de la inteligencia.
- Serrano, R. (2004). *Nuevas Tesis Sobre Stanislavski: fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos: Atule.
- Siegel, H. (2010). *Critical Thinking*. Por P. Peterson, E. Baker y B. McGraw. Oxford: Elzevir.
- Sofía, G. (2015). *Las Acrobacias del Espectador- Neurociencia y Teatro*. México: Paso de Gato.
- Stanislavsky, C. (1898). *Memoria emotiva*. Recuperado de: <https://www.actors-studio.org/web/textos/actuacion/memoria-emotiva>
- Stanislavsky, C. (1991) *Manual del Actor*. Alba, España: Alba.
- Sternberg, R. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Documento reproducido por Educational Resources Information Center (ERIC), U. S. *Department of Education*, 2(4), 111-250.
- Torres, N. & Beltran, M. (2011). *Desarrollo de habilidades cognitivas a través de un programa de intervencion en quimica*. *Revista Qurriculum*, 117–140.
- Torres, T. (2016). *Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes*. *Pensamiento Palabra y Obra*, 15-22.

- Trejo, H. (2018). Teatro y educación: habilidades para el siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 73–91.
- Trilla, J., López, F. & Martín, M. (2003). *La Educación Fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa. Lisboa: Unesco. Recuperado de:
www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019). Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de: www.uaeh.edu.mx
- Velasco, J. & De González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Velásquez, B; Remolina, N. & Calle, M. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones*, 12(2), 23-41. <https://doi.org/10.22490/25391887.1174>
- Vernier, M., Cárcamo, L. & Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 26(54), 101–110. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-10>
- Vieites, M. (2016) Teatro y educación social. De la intervención a la formación. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 106-119.

- Villarini, A. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3(4), 35.-42
- Villegas, L. (2002). *Educación y Crítica -El proceso de elaboración del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1934/1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléye
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Watson, G. & Glaser, E (1980). *Critical thinking appraisal, forms A and B*. New York: Harcourt, Brace and Wold.
- Zambrano, A; Correa, L; González, H. & Botero, J. (2018). ¿En Qué Consiste un Pensamiento con Pensamiento Crítico? Caso del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid-Colombia. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 121-145.
- Zechmeister, E. & Johnson, J. (1992). *Critical Thinking*. California: Functional Approach.

Anexos

Anexo A. Carta de Gestión



Sincelejo, 07 de marzo de 2019

Señor
Victor Molina Bertel II
Presidente JAC
Urb. Tierra Grata
Ciudad

Respetado señor,

La Señora Mercy Esperanza Urrea Barragán, identificada con c.c. #27603379 de Cúcuta, estudiante de la 3ª cohorte del programa de Maestría en Educación, énfasis Investigación en la Metodología virtual de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, y para su investigación en la Maestría viene adelantado el proyecto **Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en niñas y Adolescentes de 10 A 14 Años de Edad: una Intervención a través de Teatro Al Derecho**, cuyo objetivo busca comprender la manera en que el pensamiento crítico de niños y adolescentes entre los 10 y 14 Años de edad del municipio, se potencia a través de una propuesta de Intervención comunitaria implementada desde el teatro.

La estudiante solicita autorización y colaboración institucional para acceder a información que le permita formular un diagnóstico inicial y una propuesta que, a futuro, podrá ser útil a la institución educativa, en caso de que juzgue conveniente implementar proyectos de arte y pedagogía.

Para la investigación, el estudiante requiere:

- Acceso a la comunidad para realizar convocatoria y socialización del proyecto.
- Solicitar autorización de padres de familias y acudientes para realizar investigación con Niñas, Niños y Adolescentes entre los 10 y 14 años de edad que deseen participar en el proyecto de investigación desde el Teatro, se proyecta realizar un máximo de 16 actividades para realizar en los espacios asignados por la Junta de Acción Comunal.
- Registrar las actividades realizadas (grabaciones de entrevistas, fotografías y anotaciones en el diario de campo).

La estudiante se compromete a un manejo ético y responsable de la información que le sea facilitada, tanto en el manejo técnico de los documentos y materiales



Facultad de Educación

que se pongan a su disposición, como al procesamiento y manejo de los resultados, respetando los estándares de permisos, consentimientos informados, reserva de la información, protección de la identidad institucional, citas, derechos de autor.

Adicionalmente, la estudiante citará la colaboración de la Junta de acción comunal en sus informes y resultados, donde maneje información tomada de esta.

Como contraprestación y en agradecimiento a la institución educativa, la estudiante dará los créditos a la Junta de Acción comunal y una copia digital de la tesis de Maestría, con destino al centro de documentación. Los resultados de la investigación pertenecerán al autor y la comunidad podrá aplicar la información siempre y cuando otorgue los créditos a éste.

Las responsabilidades en el cumplimiento de los compromisos expresados en esta comunicación corren a cargo del estudiante, quien firma en señal de aceptación.

Esperando establecer una relación de mutuo beneficio le agradezco tramitar con el estudiante la respuesta a esta solicitud, quien, además podrá brindarles mayor claridad, sobre sus propósitos.

Su correo electrónico es: mercy.urrea@udea.edu.co y su celular: 3168997258

Cordialmente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bernardo Bustamante Cardona'.

BERNARDO BUSTAMANTE CARDONA
Docente Tutor
Universidad de Antioquia

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mercy Esperanza Urrea Barragán'.

Mercy Esperanza Urrea Barragán
Estudiante en Maestría

Anexo B. Consentimiento Informado y Autorización de Imagen

"Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Niños y Adolescentes de 10 A 14 Años de Edad: una Intervención a través de Teatro al Derecho"

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN DE IMAGEN

Ciudad _____ Fecha _____

Para optar al título de Magister en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la Licenciada Mercy Esperanza Urrea Barragán, Estudiante de la Maestría en Educación (Investigación), modalidad virtual estoy realizando el trabajo de investigación sobre la temática "Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Niños y Adolescentes de 10 A 14 Años de Edad: una Intervención a través de Teatro Al Derecho" en la urbanización Tierra Grata II de Sincelajo-Sucre; desarrollado por.

El investigador reconoce que el propósito es investigativo, académico, educativo y pedagógico, y que no se hará uso indebido del material autorizado, cumpliendo con las regulaciones establecidas en las leyes colombianas. Los datos serán tratados con ajuste a la ética y la ley y se tendrá en cuenta lo relacionado con la Ley 1581 de 2012, y los Decretos Reglamentarios 1377 de 2013 y el 886 de 2014 sobre manejo de datos. La ley 23 de 1982 y la ley 1915 de 12 de julio de 2018 sobre derechos de autor. Ley 1098 de 2006 y estatuto de ciudadanía juvenil.

Estando informado de lo anterior, y de forma voluntaria, Yo, _____ mayor de edad; identificado con la cédula de ciudadanía No. _____ de _____, en uso de mis plenas facultades, doy mi consentimiento para que mi hijo(A) participe en el mencionado proyecto de investigación,

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del proceso de formación y el propósito de su realización, el número de talleres, los contenidos, los horarios, el evento de experiencias los resultados a obtener y los tutores que hacen parte de estos.

También recibí información sobre el porqué de la captura de vídeos, fotos, entrevistas, etc. y la forma en que se utilizarán los resultados.

Doy mi consentimiento para que mis logros personales y colectivos o el de mi representado sean conocidos por parte de terceros, sin afectar mi integridad ni la suya.

En concordancia de lo anterior, autorizo a Mercy Esperanza Urrea Barragán, Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia para que use de mi nombre o en el nombre de la persona de la cual soy acudiente:

Proyecto de Investigación elaborado por: Lic. Mercy Esperanza Urrea Barragán.
Asesorado por el Mg. Bernardo Bustamante Cardona. Universidad de Antioquia. 2019.

"Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Niños y Adolescentes de 10 A 14 Años de Edad: una Intervención a través de Teatro al Derecho"

Nombre __, Imagen __, Frases __, Declaraciones __, Testimonios __, Retrato fotográfico __, Locaciones __, Pinturas __, Creaciones __, Fotografías __, Videos __

Los datos serán para exclusivos efectos de sustentar la investigación, emitir, publicar, divulgar y promocionar sin fines de lucro los videos y las memorias del proceso de formación y acompañamiento del proyecto denominado Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Niños y Adolescentes de 10 A 14 Años de Edad: una Intervención a través de Teatro al Derecho en el municipio de Sincelejo.

Tal utilización, podrá realizarse mediante la divulgación a través de su transmisión en directo y en diferido, y su reproducción, tanto en medios impresos como electrónicos, así como su comunicación, emisión y divulgación pública, a través de los medios existentes, o por inventarse, incluidos aquellos de acceso remoto, conocidos como Internet, para los fines de emisión del programa, y los fines promocionales e informativos que el proyecto de investigación.

Declaro que Conozco los propósitos del proyecto de investigación, que puede beneficiar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes vulnerables, y a partir de los talleres realizado en sus comunidades.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Atentamente,

Acudiente,

Nombre
C.C.
Fecha.
Teléfono

Asentimiento de Niño, niña o adolescente

Nombre
NUIP
Edad
Teléfono.

Proyecto de Investigación elaborado por: Lic. Mercy Esperanza Urrea Barragán.
Asesorado por el Mg. Bernardo Bustamante Cardona. Universidad de Antioquia, 2019.

Página 2

Activar Windows
Ve a Configuración pa

Anexo C. Matriz de Encuentros-Taller

Item	Fecha de aplicación	# Encuentros	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro.Taller	Elemento de Teatro en el que se enfoca	Elementos en Derechos con el que se articula	Habilidades de Pensamiento Crítico
0	25 de mayo de 2019	0	TALLER DE SENSIBILIZACIÓN	Caracterización	Juegos teatrales	actor, escenario, cuerpo, movimiento, equipo	Derechos e Incidencia	Razonamiento, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones, Argumentación
1	1 de junio de 2019	1	EL VIAJE	Pretest aplicados	Aplicación de Pre-test	Actor, escenario, Espectador e historia o Guión	Titulares de Derechos, Garantes de Derechos, Escenarios de Participación ciudadana, Mecanismos de Incidencia,	Razonamiento, Resolución de Problemas, Toma de Decisiones y Argumentación
2	9 de junio de 2019	2	EL NOMBRE	Formato Reflexión autónoma 1.	Juego y lúdica entorno al nombre. Historia del nombre, Importancia de ser nombrado	El Actor	Derecho al nombre	Toma de decisiones, resolución de problemas
3	22 junio de 2019	3	STOP DRAMÁTICO	Carta al personaje	"Stop Dramático y construcción de monólogo"	La historia o Guión	Dramaturgia Social	Solución de problemas
4	6-jul-19	4	ACTOR SUJETO DE DERECHOS	Juegos teatrales	Movimientos cuerpo en un lugar fijo (conciencia espacial y conciencia corporal) lenguaje no verbal, vs Desplazamiento	El Actor	Titulares de Derechos, Garantes de Derechos	Toma de decisiones
5	20-07-2019	ET-MOT	MAQUILLAJE	MAQUILLAJE REALIZADO	Elementos que fortalecen la Construcción y vivencia de un personaje desde diferentes técnicas	El Actor	Sujetos de Derechos,	Solución de problemas
6	28-jul-19	5	PERSONAJE	ESCRITO EVALUATIVO #2,	Improvisación y situaciones de vulnerabilidad de la vida cotidiana y hacer improvisación frente a ello).	El actor, el escenario, la historia y el Espectador	Contexto y situaciones sociales e vulnerabilidad.	Iniciativa de razonamiento inductivo
7	3-ago-19	6	ACTOR SUJETO DE DERECHOS	Escrito corto del tema	Movimientos cuerpo en un lugar fijo (conciencia espacial y conciencia corporal) lenguaje no verbal, vs Desplazamiento	El Actor- El espectador	Sujetos de Derechos,	Toma de decisiones
8	7 de agosto	7	MI CUERPO MI TERRITORIO (Aplicación de somagrama)	Somagrama Construido	Construcción de personajes desde diferentes técnicas (Ani malidad, desde el interno y desde lo externo)	El Actor	Sujetos de Derechos,	Solución de problemas
9	7 de agosto	8	EL SUJETO EN LA ESCENA (se reforzó taller al otro fin de semana)	Historias Colectivas/ sobre imágenes y escritas	Escenarios teatrales y escenarios sociales	El actor (cupo) y El Escenario	territorio y escenarios socio políticos	Toma de decisiones
10	7 de agosto	9	IMPROVISACIONES	improvisaciones en escena- Reflexión #3	Improvisación y situaciones de vulnerabilidad de la vida cotidiana y hacer improvisación frente a ello). Improvisaciones. Y juegos dramáticos /Construcción grupal, propuesta escénica	El Actor-El Escenario	Alternativas de solución de conflictos	toma de decisiones, solución de problemas
11	17-ago	10	EL ESCENARIO TEATRAL	Juegos teatrales	JUEGOS TEATRALES DE MANEJO DE ESCENARIO	El actor (cupo) y El Escenario	territorio y escenarios socio políticos	Toma de decisiones
12	2-07-2019	ET-MOTIV 2.	MAQUILLAJE #2- Motivación	MAQUILLAJE REALIZADO	Elementos que fortalecen la Construcción y vivencia de un personaje desde diferentes técnicas	El Actor	Derecho a la libre expresión	Razonamiento, toma de decisiones
13	17 de septiembre de 2019	ET-MOTIV 3.	ESCENARIOS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA	Ejercicio práctico de incidencia en los pactos ciudadanos por la cultura de Sincélejo	Escenario de participación e incidencia real	El Escenario	Leyes, y estamentos existentes para garantía y exigibilidad de derechos	Razonamiento, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones
14	7 de octubre	11	COMUNICACIÓN NO VERBAL	Ejercicios teatrales en registro	Lenguaje y expresión corporal y no verbal	relación Actor- Espectador	Derechos fundamentales de los sujetos y documentos que lo soportan	Argumentación, Toma decisiones, solución de problemas.
15	12-oct	12	TEATRO FORO	Ejercicios teatrales en registro	Mecanismos de incidencia y otros elementos del teatro. Espectadores y Espect-actores. (Teatro foro. Freire) sujeto propositivo	Relación Actor- Espectador. División virtual del espacio, los niveles y planos geometría espacial.con el otro	El otro, lo otro y los otros en la construcción teatral	Razonamiento práctico y solución de problemas
16	19-oct	13	REPASO EN GENERAL/ APLICACIÓN DE POST TEST/ ESCRITO	Test escritos y tabulados	Nivel de Desarrollo de pensamiento de pensamiento Crítico	Actores, ecenario, historias y Espectadores	Titulares de Derechos, Garantes de Derechos, Escenarios de Participación ciudadana, Mecanismos de Incidencia,	Razonamiento, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones
17	26-oct	14	APLICACIÓN DE POST TEST/ TEATRAL	Formatos de evaluación realizados	pos test	Improvisaciones. Y juegos dramáticos /Construcción grupal, propuesta escénica	Titulares de Derechos, Garantes de Derechos, Escenarios de Participación ciudadana, Mecanismos de Incidencia,	Razonamiento, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones

Anexo D . Pre Test Teatral

ENCUENTRO-TALLER PARA APLICACIÓN DEL TEST DE ENTRADA

1) Saludo y presentación del proyecto y del taller.

Este es el momento en el que se saludará a los participantes, se agradecerá por asistir. Es el encuentro de aplicación del pre test, o test inicial de medición de habilidades de pensamiento crítico, y se realizará otro al final de los 12 encuentros taller para evidenciar si hubo cambios con respecto al que se aplicará en el presente taller.

Deben disponerse y tener claro que esto no significará la asistencia o no a los talleres siguientes y que deben participar activamente de la experiencia que se propone en el día y contestar un pequeño test escrito en el intermedio de las actividades de acuerdo a lo que ellos consideren.

2) Disposición del cuerpo: a través el ejercicio de la lluvia energética.

Esta actividad del encuentro taller permitirá activar la disposición de los participantes y centrarlos a las actividades siguientes, los distorsionará y les sugerirá el alejarse por un momento de los agentes externos que normalmente les distrae mucho.

3) Instrucciones del ejercicio del que se llamará; "El viaje- El inicio de una travesía" Se leerán las instrucciones del ejercicio y se dispondrán corporalmente a disfrutar de su "viaje". Los participantes deberán seguir las instrucciones dadas de lo que sucede supuestamente en el primer trayecto del viaje.

Este es el momento en el que se iniciará con las acciones específicas del pre test.

Este ejercicio parte de una experiencia teatral en donde los supuestos planteados, irán tejiendo situaciones dramáticas que permitirán emerger acciones y propuestas que evidenciarán el nivel de habilidades cognitivas de los participantes.

- Los participantes dispondrán las sillas formando simbólicamente un bus, y simularán ir en este de viaje intermunicipal "Nos vamos a Medellín", el conductor les saluda y les anuncia que el viaje demorará alrededor de ocho o diez horas e acuerdo a las vías, porque las lluvias han ocasionado derrumbes en ciertos trayectos del viaje, por lo que les invita a relajarse un rato viendo una película.
 - De repente el bus para, es que hay un desvío por derrumbes y deben esperar a que los del carril contrario corran- Durante esa espera ingresa al bus un supuesto vendedor de confites
- El vendedor les entrega a cada pasajero un dulce (que es una representación de este diseñado con papel seda y distribuido solo en dos colores sus envolturas, de acuerdo a como se dividirán más adelante los grupos en esos supuestos dulces hay un papelito con un nombre de un rol y una razón por la cual viaja.). diciendo que el precio es voluntario y que si no tiene en el momento no importa, se lo puede quedar. Lo único es que no lo puede abrir todavía sino hasta cuando se le indique.

Cantidad ¹	Rol	Razón por la cual viaja
2	Estudiante de enfermería	A visitar un familiar
2	Militar	Razones laborales

¹ En el trayecto del bus van dos de cada rol para que en cada uno de los dos grupos en los que se dividirá en el total de participantes tenga los mismos personajes para afrontar las mismas situaciones.

2	Político (concejal)	A comprar un carro
2	Joven futbolista	A un campeonato
2	Niña	Viaja con la abuela
2	Abuela	Viaja a realizarse exámenes médicos
2	Joven (ladrón)	Porque lo está buscando la policía
2	Policía	A el funeral de un amigo
2	Joven con dinero	De vacaciones
2	Joven con talento	Una entrevista en t.v.

A continuación se presentan las situaciones y acciones que se presentarán en el viaje una tras de otra, esperando que los participantes las resuelvan de la misma manera como se presentan y secuencialmente, la única regla es que no puede pasar a la siguiente sin haber solucionado en la situación en la que están.

Situación:

- El conductor anuncia que ha perdido el control del bus y que se saldrá de la carretera hacia un abismo (gritos de auxilio).
- El conductor anuncia que se deben dividir en dos, según el color del dulce. Unos a la izquierda y otros a la derecha.
- En este momento se forma la conmoción.

4) **Asumir los roles y vivenciar teatralmente los supuestos de la segunda etapa del trayecto del viaje "LOST", Y solucionar los siguientes situaciones problema:**

En este momento después de la conmoción, los participantes:

- Irán develando poco a poco sus roles
- Los estudiantes se encuentran perdidos en un lugar extraño, no hay agua cerca. Deberán reconocer la situación en la que están, organizarse
- Deberán seleccionar tres heridos dentro del grupo: un herido grave, dos heridos medios y tres heridos con heridas leves. (Se enfrentan a la decisión grupal de elegir a los heridos).
- Deberán dar Asistencia a los heridos pero no hay elementos para asistirlos a todos. / de elegir a quienes atender primero y a la vez resolver el problema de ir en busca de ayuda, agua y alimentos),
- Aún no encuentran ayuda, los móviles están sin señal y se está haciendo la noche. Deben planear, qué harán para dormir ¿Quién o quienes cuidarán de los otros? La niña y la abuela están deshidratándose muy rápido.
- Dos personas han encontrado una caja con provisiones de alimentos y no es de ninguno de ellos, ni de los del grupo, solo es una caja que el conductor llevaba de encomienda para alguien (¿Qué harán con ella? ¿La dejarán sin destapar? ¿La destaparán y entregarán los alimentos al grupo? ¿Cómo repartirán?
- La niña o niño llora incansablemente por tener hambre, ni la abuela ni nadie logra calmarla. En caso de que la situación sea de que no ha abierto la caja de provisiones ¿la abrirán? En caso de que ya está abierta y sabiendo que es muy poco lo que queda ¿Le darán más?

- Llega la noche se siente que se acerca la ayuda pero por las condiciones del clima solo podrán llevar a tierra firme y por ahora a la mitad del grupo y la otra mitad será rescatada en las horas de la madrugada (el grupo debe reunirse en pleno presentarse, quienes son y el motivo por el cual viajaba, deberán reflexionar ya sabiendo quienes son las razones del viaje y la urgencia que tengan, quienes serán los primeros rescatados.
- 5) Los participantes contarán su experiencia del viaje en una entrevista focal semiestructurada y además de expresar momentos, que le marcaron, sensaciones y anécdotas, deberán ir deduciendo las preguntas propuestas al inicio del encuentro taller.
 - 6) Los participantes deberán responder verbal o por escrito (según su capacidad) las preguntas propuestas en un cuestionario escrito de 5 preguntas cerradas y seis preguntas abiertas. Que se presenta a continuación.

Cuestionario a aplicar luego de la experiencia teatral

Nombre: _____

- ¿Cuál fue el problema que se expresó en este ejercicio? _____
 - a. ¿Cuáles son los argumentos más destacados para resolverlo? _____
- 2) Considera usted que durante el taller su expresión corporal fue: Mala_ Regular_ Buena _ Excelente: __ ¿Por qué?_____
- 3) ¿Cuál fue su rol? Y ¿Cuál fue su urgencia? ¿Estuvo entre los heridos?
 - a. Sí_ ¿Le atendieron bien y le dieron prioridad para ser rescatado? Sí_ No_
 - b. No_ ¿Ayudo a algún herido? ¿Le dio prioridad para ser rescatado? Sí_ No_ ¿Por qué?
- 4) Si en la vida real se presentara una situación como la propuesta en el taller, ¿Actuaría de la misma manera? Sí_ No_ ¿Por qué?

- 5) ¿Realizaron un plan para resolver los problemas o al menos un problema de los que tenían? Sí_ No_ ¿Por qué?_____
 - a. ¿Cuál y en qué consistió? _____ .
- 6) ¿Qué alternativas de solución propuso usted a los problemas planteados? R/_____
- 7) ¿Tuvo tiempo para conocer acerca de los roles de otros compañeros? ¿Cuáles/_____
- 8) ¿Diseñaron un plan para el caso de no rescate? ¿Se turnaron para dormir?

Sí_ No_ ¿Cuál y en qué consistió? _____
- 9) ¿Quién encontró la caja de comida? ¿Qué hizo con ella? ¿La abrió? ¿Revisaron bien antes de distribuir los alimentos? R_____
- 10) ¿Quién se encargó de suministrar los alimentos? R/_____

¿Usted porque no los repartió? (En caso de no haberlo hecho) R/_____
- 11) Respecto a la niña que lloraba ¿usted hizo algo para calmarla? Sí_ No_ ¿Por qué

Anexo E Matriz Categorial Pre Test Teatral

Nombre:		Participante #.
Categoría	Indicador	Pregunta
Razonamiento	Identifica y explica detalladamente los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias o deducciones evita errores de razonamiento.	3) Considera usted que durante el taller su expresión corporal fue: Mala Regular Buena Excelente_ ¿Por qué?
Razonamiento	Razones a favor y en contra	4) ¿Cuál fue su rol? R/___ ¿Cuál fue su urgencia?_____ ¿Estuvo entre los heridos? Si_ ¿Le atendieron bien y le dieron prioridad para ser rescatado? ¿Ayudo a algún herido? ¿Le dio prioridad para ser rescatado? ¿Por qué?
Resolución de problemas	Elabora un plan de acción para la solución de un problema	¿Realizaron un plan para resolver los problemas o al menos un problema de los que tenían? Sí_ No_ ¿Por qué? ¿Cuál y en qué consistió?
Resolución de problemas	Presenta soluciones a los problemas o situaciones, por lo tanto, argumenta las razones.	¿Qué alternativas de solución propuso usted a los problemas planteados?
Toma de decisiones	Toma de decisiones frente a las situaciones problema	¿Ayudo a algún herido? ¿Le dio prioridad para ser rescatado? ¿Por?
Argumentación	Analiza los argumentos presentados	4) Considera usted que durante el taller su expresión corporal fue: Mala Regular Buena Excelente_ ¿Por qué?_____
Argumentación	Presenta argumentos pertinentes	5) Si en la vida real se presentara una situación como la propuesta en el taller, ¿Actuaría de la misma manera? Sí_ No_ ¿Por qué?
Analiza los argumentos presentados	Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.	¿Cuál fue el problema que se expresó en este ejercicio? ¿Cuáles son los argumentos más destacados para resolverlo?
Actitudinal	Mantiene actitud positiva y propositiva frente al ejercicio planteado	Cuenta de su actitud durante el encuentro taller

Anexo F Rúbrica Pre Test Teatral

CODI	Habilidad	Indicador	NS/NR-	Bajo	Medio	Alto
R1	R A Z O N A M I E N T O	No identifica y NI explica los errores de razonamiento de otros. Además, DE hacer inferencias o deducciones incorpora muchos errores de razonamiento.	No identifica y explica con dificultad los errores de razonamiento de otros. Además, hace inferencias o deducciones incorpora pocos errores de razonamiento.	Identifica y explica parcialmente los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias o deducciones incorpora algunos errores mayores de razonamiento.	Identifica y explica los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias o deducciones no incorpora errores de razonamiento.	Identifica y explica detalladamente los errores de razonamiento de otros. Además, al hacer inferencias o deducciones evita errores de razonamiento.
R2		Procesos de razonamiento	No Explica los razonamientos,	Presenta dificultades para explicar los razonamientos	Explica de forma coherente los razonamientos, pero necesita claridad al expresarse	Justifica procedimientos, sus razonamientos los da con claridad y coherencia.
R3		Razones a favor y en contra	No presenta razones,	Presenta serias dificultades para dar razones a favor o en contra	Defiende con buenas razones las explicaciones que están en contra favor	Mantiene una posición argumentada frente a diferentes posiciones ya sea favor o en contra
S1	P S O L U C I O N E S	Elabora un plan de acción para la solución de un problema	No elabora un plan de acción	Se le dificulta estructurar un plan de acción viable y pertinente	Plantea un plan de acción pertinente para solucionar un problema	Plantea un plan de acción creativo, viable y pertinente para solucionar el problema
S2		Presenta soluciones a los problemas o situaciones, por lo tanto, argumenta las razones.	No presenta soluciones	Presenta con dificultad soluciones viables a los problemas o situaciones, por lo tanto, no argumenta las razones.	Presenta soluciones viables a los problemas o situaciones, además tiene argumentos superficiales para evidenciar la solución	Presenta soluciones viables a los problemas o situaciones a manera de crítica, coherente y concisa, además tiene argumentos sólidos para evidenciar la solución.
t1	Toma de decisiones	No Toma decisiones frente a las situaciones problema	Toma decisiones poco acertadas frente a las situaciones problema	Toma decisiones frente a las situaciones problema	La toma de decisiones a lo largo del trabajo demuestra reflexión, razonamiento, madurez y un nivel medio de la autonomía por parte del participante	La toma de decisiones demostrando reflexión, razonamiento, madurez y un elevado nivel de la autonomía por parte del participante
A1	Argumentación	Analiza los argumentos presentados	No analiza argumentos	Analiza con mucha dificultad los argumentos presentados	Analiza con poca dificultad los argumentos presentados	Analiza los argumentos presentados sin dificultad alguna
A2		Presenta argumentos pertinentes	No presenta argumentos	Presenta con mucha dificultad argumentos pertinentes	Presenta con poca dificultad argumentos pertinentes	Presenta eficientemente argumentos pertinentes
A3		Analiza los argumentos presentados	No identifica los componentes principales de los argumentos de los problemas, situaciones o dilemas planteados, ni demuestra la relaciones lógicas entre éstos.	Analiza parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina de forma limitada los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan.	Analiza los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle. Además, examina parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.	Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.

Ns /NR- 0	Bajo 1	Medio 2	Alto 3
No Expresa corporal y gestualmente emociones, opiniones, razones y argumentos generados a partir de imágenes pictóricas y noticias leídas del contexto	Expresa con dificultad, y de forma corporal y gestual emociones, opiniones, razones y argumentos generados a partir de imágenes pictóricas y noticias leídas del contexto	Expresa coherentemente y de forma corporal y gestual emociones, aún se dificulta expresar opiniones, argumentos y razones generadas a partir de imágenes pictóricas y noticias leídas del contexto	Expresa corporal y gestualmente emociones, opiniones, razones y argumentos generados a partir de imágenes pictóricas y noticias leídas del contexto
No discierne entre razones falsas y verdaderas, y no argumenta	Discierne con dificultad entre razones falsas y verdaderas y da argumentos pocos claros y concretos.	Discierne entre razones falsas y verdaderas con argumentos superficiales	Discierne entre razones falsas y verdaderas con argumentos claros y concretos.
No da argumentos frente a decisiones tomadas	Se le dificulta construir argumentos	Da argumentos medios frente a decisiones tomadas	Da argumentos sólidos frente a decisiones tomadas
No halla los propósitos de los ejercicios corporales y artísticos, (Máscaras, máscara facial, gestualidad, etc.)	Se le dificulta hallar los propósitos de los ejercicios corporales y artísticos . (Máscaras, máscara facial, gestualidad, etc.)	Halla los propósitos de los ejercicios corporales y artísticos, pero se le dificulta aplicar o deducir su uso en los elementos plásticos. (Máscaras, máscara facial, gestualidad, etc.)	Halla los propósitos de los ejercicios corporales y artísticos, se le facilita aplicar o deducir su uso en los elementos plásticos. (Máscaras, máscara facial, gestualidad, etc.)
No identifica sus dificultades corporales y psicológicas	Utiliza la técnica para identificar sus dificultades corporales y psicológicas, v ejercicios vocales para estimular su imaginación vocal	Utiliza la técnica para identificar sus dificultades corporales y psicológicas, v ejercicios vocales para estimular su imaginación vocal	Utiliza la técnica para identificar sus dificultades corporales y psicológicas, v ejercicios vocales para estimular su imaginación vocal
No incorpora a sus propuestas escénicas, elementos y técnicas propias de los rituales, formas teatrales y situaciones dramáticas	Se le dificulta Indagar e incorporar a sus propuestas escénicas, elementos y técnicas propias de los rituales, formas teatrales y situaciones dramáticas	Indaga e incorpora debilmente a sus propuestas escénicas, elementos y técnicas propias de los rituales, formas teatrales y situaciones dramáticas	Indaga e incorpora asertivamente a sus propuestas escénicas elementos y técnicas propias de los rituales, formas teatrales y situaciones dramáticas
Reconoce medianamente el conflicto en la puesta en escena, pero no establece asociación con algún conflicto cotidiano	Reconoce medianamente el conflicto de la puesta en escena, y establece con dificultad asociación con algún conflicto cotidiano, sin proponer alternativas de solución	Reconoce medianamente el conflicto de la puesta en escena, y establece asociación con algún conflicto cotidiano, y propone soluciones muy básicas	Reconoce el conflicto de la puesta en escena, y establece asociación con algún conflicto cotidiano y propone soluciones eficientes
Se le dificulta acatar las reglas del juego teatral en lo cotidiano y en la representación.	Conoce y discute las reglas y acata medianamente las reglas del juego teatral en lo cotidiano y en la representación.	Conoce, discute, construye y acata progresivamente las reglas del juego teatral en lo cotidiano y en la representación.	Conoce, discute, construye y acata las reglas del juego teatral en lo cotidiano y en la representación.
No le interesa conocer los antecedentes para solución de problemas actorales	Se interesa medianamente por conocer los antecedentes para la solución de problemas actorales.	Se interesa por conocer los antecedentes para la solución de problemas actorales.	Conoce y aplica los antecedentes para la solución de problemas actorales.
No Identifica los cambios de su cuerpo y de su voz en la práctica teatral.	Identifica y asume con alguna dificultad los cambios de su cuerpo y de su voz en la práctica teatral.	Identifica los cambios de su cuerpo y de su voz en la práctica teatral.	Identifica y asume con propiedad los cambios de su cuerpo y de su voz en la práctica teatral para convencer y persuadir.
No discierne entre las características físicas, emocionales y gestuales de sus personajes	Se le dificulta tomar decisiones frente a las características físicas, emocionales y gestuales de sus personajes	Toma decisiones poco sólidas frente a las características físicas, emocionales y gestuales de sus personajes	Toma decisiones fuertes frente a las características físicas, emocionales y gestuales de sus personajes
No Establece prioridades de urgencia y necesidad en el grupo y actua de forma incoherente a cada necesidad encontrada	se le dificulta establecer la urgencia y necesidad en el grupo. No prioriza acertadamente y actua de forma iirracional a cada necesidad encontrada	Establece urgencia y necesidad en el grupo, prioriza, pero aún no actua de forma coherente a cada necesidad encontrada	Establece urgencia y necesidad en el grupo, prioriza y actua de forma coherente a cada necesidad encontrada

Anexo G. Matriz de Dilemas Pre Test Escrito

Dilema	Acción – operación (manifestación de la habilidad)					
	Identificar	Explicar	Transferir	Abstraer	Recopilar	Argumentar
2. Una estudiante entra sola al laboratorio de química a buscar una sustancia que necesita el docente en el aula. El laboratorio se encuentra ubicado en una zona alejada del resto de las instalaciones del colegio. Al entrar, encuentra a un joven y una chica en una situación íntima y comprometedor. Elige a continuación la opción que mejor refleje tu manera de pensar.	Es un encuentro íntimo entre dos personas que se gustan.	El laboratorio de química es lejano y apartado. Los chicos estaban buscando un lugar donde pudieran estar a solas.	Aunque el laboratorio de química es un lugar apartado del colegio, entiendo que este no es lugar para un encuentro de esta naturaleza.	El laboratorio de química no es lugar para un encuentro así. Hay lugares para cada propósito.	El laboratorio de química es un sitio apartado, no había clase en ese momento, los chicos vieron la oportunidad. Los jóvenes no tuvieron en cuenta la posibilidad que alguien llegara.	Aunque el laboratorio de química está apartado y se presta para que una situación de estas se presente, los jóvenes toman de manera ligera los encuentros íntimos, sin tener en cuenta las consecuencias que pueden enfrentar por ello.
Dilema	Acción – operación (manifestación de la habilidad)					
	Nombrar	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Valorar
3. Un joven se encuentra en un almacén. Cuando está en la caja pagando entrega un billete de USD 10 y su cuenta es de USD 8. El cajero le devuelve USD 12 pues, al parecer, se confundió y pensó que el comprador le entregó un billete de USD 20. El comprador se percató de lo sucedido, pero no dice nada y se aleja con tranquilidad. El cajero deberá reponer el dinero que falte cuando entregue la caja. Elige la opción que mejor refleje tu manera de pensar frente a la situación.	El comprador se apropió de un dinero que no era suyo.	Lo que sucedió en el almacén es como lo que sucede a veces en clase cuando a un chico se le pierde una moneda. Otro estudiante la encuentra y, aunque sepa a quien le pertenece, no dice nada y se queda con esta.	Legalmente hablando, esta es una falta grave: es un robo.	Quedarse con algo que le pertenece a otra persona, implica un perjuicio para ella.	Es posible que el comprador nunca haya estado en una situación en la que deba hacerse responsable por una pérdida. Tal vez por esto decidió quedarse con el dinero.	En las pequeñas situaciones puede observarse la manera de actuar de las personas. Puede entenderse entonces que este comprador no es una persona honesta.
Dilema	Acción – operación (manifestación de la habilidad)					
	Definir	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Argumentar
4. En la escuela Portachuelo se está presentando un caso de acoso escolar (bullying), en el que tres estudiantes han acosado durante un tiempo a uno de sus compañeros. En un descanso, los tres estudiantes en mención insultan al chico y lo agreden físicamente mientras sus compañeros lo observan. Finalmente, llega la profesora y comienza a interrogar a los alumnos presentes sobre lo sucedido. A continuación, se presentan algunas de las posturas que mostraron los estudiantes implicados. Elige la opción que más se acerque a tu forma de pensar:	Uno de los estudiantes que observó el hecho mencionó que los tres agresores insultaron a su compañero y lo agredieron físicamente.	Otro de los estudiantes que observó el hecho mencionó que no se trataba sólo de una agresión, sino que en comparación con otros niños que a veces pelean, estos tres estudiantes siempre atacan al mismo chico; lo que no ocurre con otros compañeros.	Otro estudiante advirtió que en clase ya se había hablado de bullying, que era importante recordar lo visto para poder solucionar el problema.	Para otra estudiante lo importante era reconocer exactamente por qué estos 3 estudiantes no dejaban tranquilo a su compañero, de esta forma se podría llegar a una solución.	Otro estudiante mencionó que no sólo es responsabilidad de los 3 agresores, además, la actitud pasiva del estudiante agredido y la indiferencia de todo el grupo hacia el problema continuara. Era necesario contar con todos para buscar soluciones.	Otro estudiante mencionó que no hay una sola manera de entender el problema, que era necesario escuchar las partes de forma independiente y las razones de su comportamiento para luego llegar a puntos de acuerdo y solucionar la situación.
Dilema	Acción – operación (manifestación de la habilidad)					
	Nombrar	Comparar	Transferir	Generalizar	Predecir	Argumentar
5. Un chico se encuentra jugando en la red y le da gran importancia a la necesidad de ganar. Un desconocido le escribe y le dice que puede ayudarlo a sumar puntos en el juego a cambio de una fotografía suya en ropa interior. A continuación, se presentan varias formas de entender tal situación. Elige la opción que mejor refleje tu forma de pensar:	El chico piensa en lo sucedido y hace un recuento: yo estaba jugando, un desconocido me habla, me pide una fotografía en ropa interior y me ayuda a ganar.	El chico piensa en lo sucedido y entiende que algo parecido sucede con las personas que quieren ganar dinero a través de la venta de fotografías comprometedoras en la red.	El chico piensa en lo sucedido y recuerda lo visto en clase acerca de la seguridad en la red. Así que no acepta la invitación y se retira del juego.	El chico piensa en lo sucedido y entiende que establecer relaciones con desconocidos en la red es peligroso, pues nunca se tiene seguridad de que la información que se recibe de estas personas sea real.	El chico piensa en lo sucedido y construye una serie de sucesos que podrían ocurrir si accediera al pedido del desconocido.	El chico piensa en lo sucedido y compara las ganancias y pérdidas que asumiría tanto en caso de acceder a la petición del desconocido, como si no lo hace. A partir de allí, toma una decisión.
Dilema	Acción – operación (manifestación de la habilidad)					
	Nombrar	Explicar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar
6. En una familia en la que uno de los hijos es alcohólico, se presentan riñas y disputas de manera frecuente entre los padres y el chico en mención. Un día cualquiera en una de las discusiones, el hijo agrede físicamente a su padre. Se presentan a continuación distintas formas de entender este hecho, seleccione la opción que mejor refleje tu forma de pensar.	Simplemente el papá está enojado, el hijo también y pelearon.	El alcoholismo hace que el comportamiento de las personas se altere, por lo que es posible que el chico no sea consciente de lo que pasó.	He aprendido que el alcohol en el cuerpo puede hacer que fallen algunas funciones cerebrales y uno no se da cuenta de lo que hace, es posible que eso le haya pasado al chico.	El alcoholismo no permite a las personas llevar una vida tranquila y feliz. Es por ello que esta familia no podrá convivir mejor hasta no resolver dicha situación.	La situación de esta familia podría empeorar, ya que con el tiempo el alcoholismo tiende a ser más severo.	Dado que la problemática es compleja es necesario que cuando estén más tranquilos, el papá y su hijo podrán conversar y exponer el uno al otro las razones por las que llegaron a tal situación; así podrán llegar a soluciones.
Dilema	Acción – operación (manifestación de la habilidad)					
	Identificar	Comparar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar
7. En un partido de fútbol un jugador hace caer a otro jugador del equipo contrario, en una jugada que podía terminar en un gol. La caída fue algo incómoda pero no produjo ninguna lesión importante. Sin embargo, el jugador en el suelo finge dolor y hace ver que el golpe fue mucho mayor del real. El árbitro sanciona la falta con un tiro libre. Se presentan a continuación diferentes posturas sobre el hecho, debes elegir aquella que refleje mejor tu manera de pensar:	En el fútbol siempre hay faltas; a veces hay encuentros muy fuertes.	Las faltas van en contra de las reglas, si no se siguen se debe pagar la pena. Es como en la vida real, si cometes una infracción, debes pagar una multa.	Después de observar lo sucedido en el partido de fútbol, sé que si cometo faltas voy a tener consecuencias.	Las reglas son importantes en todos los campos de la vida. Además, no respetarlas casi siempre genera consecuencias.	El jugador que tumbó al otro, debía decidir rápido porque podían meterle un gol a su equipo. El otro jugador tampoco podía desperdiciar la oportunidad de hacer un tiro libre, porque era la única posibilidad de que la jugada terminara en gol.	El jugador que tumbó al otro, debía decidir rápido; el jugador en el piso, tampoco podía desperdiciar la oportunidad de hacer un tiro libre. Para saber lo que ocurrió, sería necesario escuchar a ambos jugadores, lo que piensan y las razones de su comportamiento.

Fuente: (OEA, 2015)

Anexo H Formato Pre Test Escrito

Pre Test Estudiantes Curso Pensamiento Crítico, Un Reto Del Docente Del Siglo XXI

Instrumento para Estudiantes de 11 a 14 años

Fuente:

Detente y Lee con Atención:

Esta no es una prueba ni mucho menos un examen de clase, es sólo un ejercicio donde vas a expresar las formas en las que usas tus habilidades de pensamiento crítico. Es importante que elijas la opción que mejor refleje tu manera de pensar, de esta manera podemos proponer estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el aula.

A continuación, se proponen varias situaciones y diferentes formas de pensar frente a ellas. Debes leer la situación y cada opción. Luego, debes poner una **X** en la opción que más se acomode a tu forma de pensar y de afrontar situaciones de la vida real.

Muchas gracias por tomarte el tiempo para resolver el ejercicio.

Nombre: _____ Grado: _____ Edad: _____

Dilema 1	
Un estudiante cualquiera, por accidente ha hecho un daño en uno de los baños del colegio. El joven resbaló en el piso mojado y se sostuvo del lavamanos para evitar darse un golpe en la cabeza; con tan mala suerte que el lavamanos se cayó y se quebró. El docente de este estudiante no sabe quién hizo el daño y ha reunido a todos los alumnos de su grupo para preguntar qué ocurrió y quién fue el alumno que lo hizo. Lee todas las opciones y marca con una X la que creas que refleja mejor tu manera de pensar:	
	1. Esto ha sido un accidente. Un estudiante resbaló y, al sostenerse del lavamanos, este se cayó y se quebró.
	2. Lo que sucedió fue un accidente.
	3. Esto fue un accidente que pudo haber traído otras consecuencias; pero es necesario encontrar quién lo hizo para reparar el daño y evitar otros accidentes.
	4. Al estar el piso mojado, cualquiera hubiera podido accidentarse. El piso mojado es un riesgo en un baño.
	5. Los accidentes suelen suceder. Es como cuando hay un accidente entre dos autos; no se pueden controlar los daños.
	6. Esto fue un accidente y no pasó nada tan malo. El estudiante se hubiera podido cortar con los pedazos del lavamanos o cortar a otro compañero.
Dilema 2	
Una estudiante entra sola al laboratorio de química a buscar un libro que dejó olvidado. El laboratorio está alejado del resto del colegio. Al entrar, encuentra a un joven y a una estudiante cerca de las sustancias químicas y al parecer, jugando con ellas sin supervisión. Selecciona con una X la opción que más se ajusta a tu forma de pensar:	
	1. Aunque el laboratorio de química es un lugar apartado del colegio, entiendo que este no es lugar para estar a solas con un compañero y menos manipulando las sustancias químicas.
	2. Aunque el laboratorio de química está alejado y se presta para que esto pase, los jóvenes toman a la ligera este tipo de acciones, sin tener en cuenta las consecuencias que pueden enfrentar por ello.
	3. Es normal entrar a un lugar que está abierto.
	4. El laboratorio de química no es lugar para estar entre clases. Debe haber más conciencia de que no deben estar allí solos.
	5. El laboratorio de química es lejano y apartado. Los jóvenes pensaron que no sería sorprendidos en ese momento.
	1. El laboratorio de química es un sitio apartado, no había clase en ese momento, los jóvenes vieron la oportunidad. Los jóvenes no tuvieron en cuenta la posibilidad de que alguien llegara.

Dilema 3:	
<p>Un joven se encuentra en un almacén. Cuando está en la caja pagando entrega un billete de 10 pesos y su cuenta es de 8 pesos. El cajero le devuelve 12 pesos pues, al parecer, se confundió y pensó que el comprador le entregó un billete de 20 pesos. El comprador se da cuenta de lo que pasa, pero no dice nada y se va con tranquilidad. El cajero deberá reponer el dinero que falte cuando entregue la caja al final día. Selecciona con una X la opción que mejor refleje tu forma de pensar:</p>	
	1. En las pequeñas situaciones puede observarse la manera de actuar de las personas. Puede verse que este comprador no es una persona honesta.
	2. El comprador se quedó con un dinero que no era suyo.
	3. Es posible que el comprador nunca haya tenido que asumir la responsabilidad De pagar por algo que se le haya perdido. Tal vez por esto decidió quedarse con el dinero.
	4. Legalmente hablando, esta es una falta grave: es un robo.
	5. Quedarse con algo que le pertenece a otra persona, es hacerle daño.
	6. Lo que sucedió en el almacén es como lo que sucede a veces en clase, cuando a un estudiante se le pierde una moneda. Otro estudiante la encuentra y, aunque sepa a quien le pertenece, no dice nada y se queda con esta.
Dilema 4	
<p>En la Escuela Secundaria Portachuelo se está presentando un caso de acoso escolar o bullying, en el que tres estudiantes han estado maltratando y amenazando durante un tiempo a uno de sus compañeros. En un descanso, estos tres estudiantes insultan y golpean a su compañero, mientras otros estudiantes los miran. Finalmente, llega la profesora y comienza a interrogar a los alumnos presentes sobre lo sucedido. A continuación, se exponen algunas de las formas de pensar de los estudiantes que vieron la agresión. Marca con una X la opción que más se acerque a tu forma de pensar:</p>	
	1. Un joven dice que lo sucedido no se trató tan sólo de unos golpes, porque en comparación con otros jóvenes que a veces pelean, estos tres estudiantes siempre atacan al mismo estudiante.
	2. Otro estudiante dice que no hay una sola manera de entender el problema, Que es necesario escuchar a cada uno de los involucrados y las razones de su comportamiento, para que luego lleguen a acuerdos y solucionen el problema.
	3. Para otra estudiante lo importante es reconocer por qué estos tres estudiantes no dejan tranquilo a su compañero, de esta forma se puede llegar a una solución.
	4. Otro estudiante dice que en clase ya se había hablado del acoso escolar o bullying, que es importante recordar lo visto para poder solucionar el problema.
	5. Otro estudiante dice que no sólo es responsabilidad de los tres agresores, la actitud pasiva del estudiante agredido y la indiferencia de todo el grupo facilitan que el problema continúe. Es necesario contar con todos los involucrados para buscar soluciones.
	6. Otro de los estudiantes dice que simplemente tres jóvenes insultaron a su compañero y le pegaron.
Dilema 5	
<p>Un estudiante se encuentra jugando en la Internet y le da gran importancia a la necesidad de ganar. Un desconocido le escribe y le dice que puede ayudarlo a sumar puntos en el juego a cambio de una fotografía suya en ropa interior. A continuación, se presentan varias formas de entender esta situación. Marca con una X la opción que mejor refleje tu forma de pensar:</p>	
	1. El estudiante piensa en lo sucedido y recuerda lo visto en clase acerca de la seguridad en la red; así que no acepta la invitación y se retira del juego.
	2. El estudiante piensa en lo sucedido y entiende que algo parecido sucede con las personas que quieren ganar dinero a través de la venta de fotografías comprometedoras en la red.
	3. El estudiante piensa en lo sucedido y entiende que hablar con desconocidos en la Internet es peligroso, pues nunca se tiene seguridad de que lo que dicen estas personas es real.

	4. El estudiante piensa en lo sucedido y hace un resumen en su mente que le ayude a entender lo que pasó “yo estoy jugando, un desconocido me habla, me pide una fotografía en ropa interior y me ayuda a ganar”.
	5. El estudiante piensa en lo sucedido y compara lo que puede ganar y lo que puede perder tanto si manda la fotografía como si no lo hace. A partir de esa información, toma una decisión.
	6. El estudiante piensa en lo sucedido y construye una serie de sucesos que podrían ocurrir si envía la fotografía al desconocido.
Dilema 6	
En una familia en la que uno de los hijos toma mucho licor, se presentan peleas frecuentes entre los padres y uno de los hijos. Un día cualquiera en que el hijo ha estado bebiendo, este le pega a su padre. Se presentan a continuación distintas formas de entender este hecho, selecciona con una X la opción que mejor refleje su forma de pensar:	
	1. Simplemente el papá está enojado, el hijo también y pelearon.
	2. La situación de esta familia podría empeorar, ya que con el tiempo el consumo de licor genera muchos problemas.
	3. He aprendido que el alcohol en el cuerpo puede hacer que falle el cerebro y uno no se dé cuenta de lo que hace, es posible que eso le haya pasado al hijo.
	4. Dado que la problemática es compleja es necesario que cuando estén más tranquilos, el papá y su hijo puedan conversar y exponer las razones por las que llegaron a tal situación; así podrán llegar a soluciones
	5. El consumo de licor cambia a las personas, es por ello que esta familia no podrá convivir mejor hasta no resolver esta situación
	6. El consumo de licor afecta el comportamiento de las personas, por lo que es posible que el estudiante no sepa lo que pasó.
Dilema 7	
En un partido de fútbol un jugador hace caer a otro jugador del equipo contrario, en una jugada que podía haber terminado en un gol. La caída fue algo dura, pero no hubo ninguna lesión importante. Sin embargo, el jugador en el suelo finge dolor y hace creer que el golpe fue mucho más grave. El árbitro sanciona la falta con un tiro libre. Se presentan a continuación diferentes posturas sobre el hecho, debes marcar con una X aquella que refleje mejor tu manera de pensar:	
	1. Las faltas van en contra de las reglas, si no se siguen las reglas se deben asumir Las consecuencias. Es como en la vida real, si cometes una infracción, debes pagar una multa.
	2. Las reglas son importantes en todos los campos de la vida. Además, no respetarlas casi siempre nos trae problemas
	3. En el fútbol siempre hay faltas; a veces hay partidos con mucho contacto físico.
	4. El jugador que tumbó al otro debía decidir rápido. El jugador en el piso no podía dejar pasar la oportunidad de generar un tiro libre. Para saber lo que ocurrió, sería necesario escuchar a ambos jugadores, lo que piensan y las razones de su comportamiento.
	5. El jugador que tumbó al otro debía decidir rápido porque podían meterle un Gol a su equipo. El otro jugador no podía dejar pasar la oportunidad de generar un tiro libre, porque era la única forma que la jugada terminara en gol.
	6. Después de ver lo sucedido en el partido de fútbol, sé que si cometo faltas voy A tener que pagar por eso.

Anexo I Formato Post Test Teatral

Para el desarrollo de este dilema las adolescentes deberán consolidarse en grupo máximo de 5 personas, y presentar el dilema desde el teatro foro, promoviendo ellas mismas las diferentes formas de verse reflejadas como oprimidas u opresoras de la situación. Deben:

- Resolver los dilemas propios de la puesta en escena de qué presentar.
- ¿En qué espacio tiempo se desarrollará la escena?,
- ¿Qué carga actoral poner a cada uno de los sujetos para representar la situación desde los elementos propios del teatro?
- ¿Cómo motivar la participación del público presente en la situación?

Luego de resolver estos problemas previos y durante la creación del producto escénico, las adolescentes deberán:

1. Presentar teatralmente lo construido, permitiendo desde cada posible respuesta al dilema, que cada uno de los espectadores incidan transformando o aportando al dilema referido.
2. Generar un foro o conversatorio acerca de lo sucedido, conversar acerca del conflicto presentado, las posibles soluciones y las decisiones tomadas al respecto argumentando lo presentado.

Dilema 4
En la Escuela Secundaria Portachuelo se está presentando un caso de acoso escolar o bullying, en el que tres estudiantes han estado maltratando y amenazando durante un tiempo a uno de sus compañeros. En un descanso, estos tres estudiantes insultan y golpean a su compañero, mientras otros estudiantes los miran. Finalmente, llega la profesora y comienza a interrogar a los alumnos presentes sobre lo sucedido. A continuación, se exponen algunas de las formas de pensar de los estudiantes que vieron la agresión. Marca con una X la opción que más se acerque a tu forma de pensar:
1. Haciendo una comparación con otros niños que a veces pelean, uno de los estudiantes que observó el hecho mencionó que no se trataba sólo de una agresión, pues estos tres estudiantes siempre atacan al mismo estudiante.
2. Otro estudiante mencionó que es necesario considerar diferentes perspectivas del problema. Él planteó que era necesario escuchar las versiones de los involucrados de manera independiente y conocer las razones de su comportamiento, para identificar puntos de acuerdo y lograr una solución.
3. La visión de otro de los estudiantes fue que lo importante es reconocer con exactitud las razones que llevan a los tres estudiantes a atacar de manera permanente a su compañero, de esta forma se podría llegar a una solución.
4. Otro estudiante advirtió, trayendo a colación las situaciones de las clases, que ya se había hablado de este tipo de problemática denominada acoso escolar (bullying), que era importante recordar lo visto para poder solucionar el problema.
5. Otro estudiante mencionó que la situación se ha perpetuado no sólo por las acciones de los tres agresores, sino por la actitud pasiva del estudiante agredido y la indiferencia del resto de grupo, quienes como testigos, han hecho que el problema continúe. De ahí que sea necesario contar con la participación de todos para buscar soluciones.
6. El último de los estudiantes que observó el hecho relató que los tres agresores insultaron a su compañero y lo agredieron físicamente.

Opción #2

Para el desarrollo de este dilema las adolescentes deberán con solidarse en grupo y presentar el dilema desde el teatro foro, promoviendo ellas mismas las diferentes formas de verse reflejadas como oprimidas u opresoras de la situación.

- Resolver los dilemas propios de la puesta en escena de qué presentar.
- ¿En qué espacio tiempo se desarrollará la escena?,
- ¿Qué carga actoral poner a cada uno de los sujetos para representar la situación desde los elementos propios del teatro?
- ¿Cómo motivar la participación del público presente en la situación?

Luego de resolver estos problemas previos y durante la creación del producto escénico, las adolescentes deberán:

3. Presentar teatralmente lo construido, permitiendo desde cada posible respuesta al dilema, que cada uno de los espectadores incidan transformando o aportando al dilema referido.
4. Generar un foro o conversatorio acerca de lo sucedido, conversar acerca del conflicto presentado, las posibles soluciones y las decisiones tomadas al respecto argumentando lo presentado.

Dilema 6
En una familia en la que uno de los hijos toma mucho licor, se presentan peleas frecuentes entre los padres y uno de los hijos. Un día cualquiera en que el hijo ha estado bebiendo, este le pega a su padre. Se presentan a continuación distintas formas de entender este hecho, selecciona con una X la opción que mejor refleje su forma de pensar:
1. Simplemente el papá está enojado, el hijo también y pelearon.
2. La situación de esta familia podría empeorar, ya que con el tiempo el consumo de licor genera muchos problemas.
3. He aprendido que el alcohol en el cuerpo puede hacer que falle el cerebro y uno no se dé cuenta de lo que hace, es posible que eso le haya pasado al hijo.
4. Dado que la problemática es compleja es necesario que cuando estén más tranquilos, el papá y su hijo puedan conversar y exponer las razones por las que llegaron a tal situación; así podrán llegar a soluciones
5. El consumo de licor cambia a las personas, es por ello que esta familia no podrá convivir mejor hasta no resolver esta situación

6. El consumo de licor afecta el comportamiento de las personas, por lo que es posible que el estudiante no sepa lo que pasó.

Valores

1. Comparar y confrontar los ideales con la realidad.
2. Reflexionar con precisión sobre el pensamiento, emplear un vocabulario adecuado.
3. Señalar semejanzas y diferencias significativas.
4. Examinar o evaluar supuestos.
5. Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son,
6. Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.
7. Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos.
8. Discernir las contradicciones.
9. Examinar las implicaciones y las consecuencias.

Anexo J Matriz de Dilemas Post Test Escrito

4.4 Dilemas pos test e ítems de respuesta de acuerdo con niveles del pensamiento crítico							
A continuación, se presenta una tabla en la que pueden visualizarse los dilemas planteados y las soluciones propuestas a cada uno de estos de acuerdo con el nivel de desarrollo de pensamiento crítico al que							
Niveles	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	
	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
Dilemas	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
	1. En un accidente en el aula, un estudiante rompió una silla. El chico se cayó al tropezar con una escoba y se sostuvo de esta para no darse un golpe peor en la cadera; con tan mala suerte que la silla se cayó y se quebró. El docente de este estudiante no sabe quién ha sido el causante de dicha situación y ha reunido a todos los alumnos de su grupo para preguntar qué ocurrió y quién es el estudiante implicado. Elige la opción que	Lo que sucedió fue un accidente	Esto ha sido un accidente. Un chico resbaló y, al sostenerse de la silla, esta se cayó y se quebró.	Los accidentes suelen suceder. Es como cuando hay un accidente entre dos motos, es imposible controlar los daños.	Al tropezar con una escoba, cualquiera hubiera podido pasar por tal situación. En cualquier momento las cosas puestas fuera de su sitio es un riesgo en el aula.	Esto fue un accidente y no pasó nada de gravedad. El estudiante se hubiera podido golpear más fuerte u ocasionarle un golpe a otro estudiante.	Es innegable que fue un accidente, que pudo haber traído otras consecuencias; pero es necesario encontrar quién lo hizo para reparar el daño y evitar otros riesgos.
	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
Dilema	Identificar	Explicar	Transferir	Abstraer	Recopilar	Argumentar	
Dilema	2. En clase de educación física, todos los estudiantes se dirigen al patio y el aula queda sola. El salón se encuentra ubicado en una zona más bien alejada del resto de las instalaciones del colegio. Un estudiante se devuelve a buscar unos documentos que necesita su docente. Al entrar al salón, encuentra dos niños de 11 o 12 años	Es normal entrar a un lugar que está abierto	El salón es lejano y apartado. Los jóvenes pensaron que no serían sorprendidos en ese momento.	Aunque el salón es un lugar apartado del colegio, entiendo que este no es lugar para estar a solas con un compañero y menos revisando las cosas de otros.	El salón no es lugar para estar cuando no hay clases. Debe haber más conciencia de que no deben estar allí solos.	El salón es un sitio apartado, no había clase en ese momento, los jóvenes vieron la oportunidad. Los jóvenes no tuvieron en cuenta la posibilidad de que alguien llegara.	Aunque el salón está alejado y se presta para que esto pase, los jóvenes toman a la ligera este tipo de acciones, sin tener en cuenta las consecuencias que pueden enfrentar por ello.
	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
	Dilema	Nombrar	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Valorar
Dilema	3. Un joven se encuentra en la caja de un supermercado y se percató que la persona de adelante se le caen unos billetes sin darse cuenta. El joven toma los billetes y los pone en su bolso en silencio. Luego de un momento, la persona que perdió el dinero se devuelve preguntando por los billetes, pues es un dinero que debe reponer. El joven que recogió el dinero no dice nada y se va con tranquilidad. Elige la opción que mejor	El joven se apropió de un dinero que no era suyo.	Lo que sucedió en el supermercado es como lo que sucede a veces cuando alguien paga más dinero por una compra y el cajero no dice nada. Simplemente se queda con este dinero.	Legalmente hablando, esta es una falta grave: es un robo.	Quedarse con algo que le pertenece a otra persona, implica un perjuicio para ella.	Es posible que el joven que se quedó con el dinero nunca haya estado en una situación en la que deba hacerse responsable por una pérdida. Tal vez por esto decidió quedarse con los billetes.	En las pequeñas situaciones puede observarse la manera de actuar de las personas. Puede entenderse entonces que este joven no es una persona en la que se pueda confiar.
	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
	Dilema	Definir	Comparar	Transferir	Abstraer	Concluir	Argumentar
Dilema	4. En una escuela se está presentando un caso de acoso escolar (bullying), en el que un estudiante ataca a un compañero quitándole su dinero y golpeándolo, mientras que algunos de sus compañeros lo observan. La profesora comienza a interrogar a los alumnos sobre lo sucedido. A continuación, se presentan algunas de las posturas que mostraron los estudiantes implicados. Elige la opción que más se acerque a tu forma de pensar:	Un compañero agredió a otro robándole y golpeándolo.	No se trata sólo de una agresión, sino que en comparación con otros niños que a veces pelean, este estudiante siempre ataca al mismo chico; lo que no ocurre con otros compañeros.	En clase ya se ha hablado de bullying. Es importante recordar lo hablado para poder solucionar el problema.	Lo importante es reconocer exactamente por qué este estudiante no deja tranquilo a su compañero, de esta forma se podría llegar a una solución.	No sólo es responsabilidad del agresor lo que está pasando, la actitud pasiva del estudiante agredido y la indiferencia de todos los compañeros hace que el problema continúe. Es necesario contar con todos para buscar soluciones.	No hay una sola manera de entender el problema, es necesario escuchar las partes de forma independiente y las razones de su comportamiento para luego llegar a puntos de acuerdo y solucionar la situación.
	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
	Dilema	Nombrar	Comparar	Transferir	Generalizar	Predecir	Argumentar
Dilema	5. Una niña se encuentra jugando en la red y le gusta mucho ganar puntos. De pronto aparece un chat donde anuncian apoyo para el juego a cambio de regalitos on line. Estos regalitos son datos acerca de la vida de la niña (dirección, teléfono, datos de sus padres, etc.). A continuación, se presentan varias formas de entender tal situación. Elige la opción que mejor refleje tu forma de pensar:	La niña piensa en lo sucedido; yo estaba jugando, un desconocido me habla, me pide algunos datos y me ayuda a ganar.	La niña piensa en lo sucedido y entiende que algo parecido sucede con quienes quieren ganar dinero a través del uso inescrupuloso de datos personales en la red.	La niña piensa en lo sucedido y recuerda lo visto en clase acerca de la seguridad en la red. Así que no acepta la invitación y se retira del juego.	La niña piensa en lo sucedido y entiende que establecer relaciones con desconocidos en la red es peligroso, pues nunca se tiene seguridad de que la información que se recibe de estas personas sea real.	La niña piensa en lo sucedido y construye una serie de sucesos que podrían ocurrir si accediera al pedido del desconocido	La niña piensa en lo sucedido y compara las ganancias y pérdidas que asumirá tanto en caso de acceder a la petición del desconocido, como si no lo hace. A partir de allí, toma una decisión.
	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
	Dilema	Nombrar	Explicar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar
Dilema	6. En una familia en la que el padre toma mucho licor, se presentan riñas y disputas de manera frecuente entre los padres. Un día cualquiera, el padre toma un dinero de la madre sin su consentimiento y sin la intención de devolverlo. Se presentan a continuación distintas formas de entender este hecho, selección la opción que mejor refleje tu forma de pensar.	Simplemente el papá necesita el dinero de la señora y lo toma sin su permiso.	El alcoholismo hace que el comportamiento de las personas se altere, por lo que es posible que el padre de familia no sea consciente de lo que hizo.	Me sorprendió que el alcoholismo en el cuerpo puede hacer que fallen algunas funciones cerebrales y uno no se da cuenta de lo que hace, es posible que eso le haya pasado a este papá.	El alcoholismo no permite a las personas llevar una vida tranquila y feliz. Es por ello que esta familia no podrá convivir mejor hasta no resolver dicha situación.	La situación de esta familia podría empeorar, ya que con el tiempo el alcoholismo tiende a ser más severo.	Dado que la problemática es compleja es necesario que cuando estén más tranquilos, los padres puedan conversar y exponer el uno al otro las razones por las que llegaron a tal situación; así podrán llegar a soluciones.
	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
	Dilema	Identificar	Comparar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar
Dilema	7. En un juego de póker un jugador hace trampa y guarda una carta bajo la mesa. Otro jugador a su lado se da cuenta y, aunque no dice nada, usa la carta guardada por el otro jugador para ganar la partida. Finalmente, ambos jugadores son descalificados.	En este juego ambos jugadores hicieron trampa.	La trampa va en contra de las reglas, si no se siguen estas se debe pagar la pena. Es como en la vida real, si cometes un delito debes pagar por ello.	Después de observar lo sucedido en el juego de póker, sé que si cometo faltas voy a tener consecuencias.	Las reglas son importantes en todos los campos de la vida. Además, no respetarlas casi siempre genera consecuencias.	El jugador que guardó la carta, debía decidir rápido porque los demás jugadores podían enterarse de su acción. El otro jugador no podía desperdiciar la oportunidad de ganar, porque era la única posibilidad que le quedaba.	El jugador que guardó la carta, debía decidir rápido; el jugador que se dio cuenta de la trampa, tampoco podía desperdiciar la oportunidad de ganar. Para saber lo que ocurrió, sería necesario escuchar a ambos jugadores, lo que piensan y las razones de su comportamiento.
	Acción – operación (manifestación de la habilidad)						
	Dilema	Identificar	Comparar	Transferir	Generalizar	Concluir	Argumentar

Anexo K Formato Post Test Escrito

POS TEST ESTUDIANTES CURSO PENSAMIENTO CRÍTICO, UN RETO DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI

Instrumento para Estudiantes de 11 a 14 años

Detente y Lee con Atención:

Esta no es una prueba ni mucho menos un examen de clase, es sólo un ejercicio donde vas a expresar las formas en las que usas tus habilidades de pensamiento crítico. Es importante que elijas la opción que mejor refleje tu manera de pensar, de esta manera podemos determinar los avances que lograste a través de la implementación de estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el aula.

A continuación, se proponen varias situaciones y diferentes formas de pensar frente a ellas. Debes leer la situación y cada opción. Luego, debes poner una **X** en la opción que más se acomode a tu forma de pensar y de afrontar situaciones de la vida real.

Muchas gracias por tomarte el tiempo para resolver el ejercicio.

Nombre: _____ Grado: _____ Edad: _____

Dilema 1	
Un estudiante cualquiera, por accidente ha hecho un daño en el aula, quebró una silla. El chico se cayó al tropezar con una escoba y se sostuvo de la silla para no darse un golpe peor en la cadera; con tan mala suerte que esta se quebró. El docente de este estudiante no sabe quién hizo el daño y ha reunido a todos los alumnos de su grupo para preguntar qué ocurrió y quién fue el alumno que lo hizo. Lee todas las opciones y marca con una X la que creas que refleja mejor tu manera de pensar:	
	1. Esto ha sido un accidente. Un chico resbaló y, al sostenerse de la silla, esta se cayó y se quebró.
	2. Lo que sucedió fue un accidente.
	3. Esto fue un accidente que pudo haber traído otras consecuencias; pero es necesario encontrar quién lo hizo para reparar el daño y evitar otros accidentes.
	4. Al tropezar con una escoba, cualquiera se hubiera podido accidentar. En cualquier momento las cosas puestas fuera de su sitio pueden ocasionar un accidente en el aula.
	5. Los accidentes suelen suceder. Es como cuando hay un accidente entre dos motos; no se pueden controlar los daños.
	6. Esto fue un accidente y no pasó nada tan malo. El estudiante se hubiera podido cortar con los pedazos del lavamanos o cortar a otro compañero.
Dilema 2	
En clase de educación física, todos los estudiantes se dirigen al patio y el aula queda sola. El salón se encuentra ubicado en una zona más bien alejada del resto de las instalaciones del colegio. Un estudiante se devuelve a buscar unos documentos que necesita su docente. Al entrar al salón, encuentra dos niños de 11 o 12 años revisando los bolsos de sus compañeros. Elige la opción con una X que mejor refleje tu manera de pensar:	
	1. Aunque el salón es un lugar apartado del colegio, entiendo que este no es lugar para estar a solas con un compañero y menos revisando las cosas de otros.
	2. Aunque el salón está alejado y se presta para que esto pase, los jóvenes toman a la ligera este tipo de acciones, sin tener en cuenta las consecuencias que pueden enfrentar por ello.
	3. Es normal entrar a un lugar que está abierto.
	4. El salón no es lugar para estar cuando no hay clases. Debe haber más conciencia de que no deben estar allí solos.
	5. El salón es lejano y apartado. Los jóvenes pensaron que no serían sorprendidos en ese momento.
	6. El salón es un sitio apartado, no había clase en ese momento, los jóvenes vieron la oportunidad. Los jóvenes no tuvieron en cuenta la posibilidad de que alguien llegara.
Dilema 3	
Un joven se encuentra en la caja de un supermercado y ve que a la persona de adelante se le caen unos billetes sin darse cuenta. El joven toma los billetes y los pone en su bolso en silencio. Luego de un momento, la persona que perdió el dinero se devuelve preguntando por los billetes, pues es un dinero que debe pagar. El joven que recogió el dinero no dice nada y se va con tranquilidad. Elige la opción con una X que mejor refleje tu manera de pensar:	
	1. En las pequeñas situaciones puede observarse la manera de actuar de las personas. Puede verse entonces que este joven no es una persona en la que se pueda confiar.
	2. El joven se quedó con un dinero que no era suyo.
	3. Es posible que el joven nunca haya tenido que asumir la responsabilidad de pagar por algo que se le haya perdido. Tal vez por esto decidió quedarse con los billetes.
	4. Legalmente hablando, esta es una falta grave: es un robo.
	5. Quedarse con algo que le pertenece a otra persona, es hacerle daño.

	6. Lo que sucedió en el supermercado es como lo que sucede a veces cuando alguien paga más dinero por una compra y el cajero no dice nada. El simplemente se queda con ese dinero.
Dilema 4 En una escuela se está presentando un caso de acoso escolar (bullying), en el que un estudiante ataca a un compañero quitándole su dinero y golpeándolo, mientras que algunos de sus compañeros miran. La profesora comienza a preguntar a los alumnos sobre lo sucedido. A continuación, se presentan algunas de las posturas que mostraron los estudiantes implicados. Marca con una X la opción que más se acerque a tu forma de pensar:	
	1. Un joven dice que lo sucedido no se trató tan sólo de unos golpes, porque en comparación con otros niños que a veces pelean, este estudiante siempre ataca al mismo compañero.
	2. Otro estudiante dice que no hay una sola manera de entender el problema, que es necesario escuchar a cada uno de los involucrados y las razones de su comportamiento, para que luego lleguen a acuerdos y solucionen el problema.
	3. Para otra estudiante lo importante es reconocer por qué este estudiante no deja tranquilo a su compañero, de esta forma se puede llegar a una solución.
	4. Otro estudiante dice que en clase ya se había hablado del acoso escolar o bullying, que es importante recordar lo visto para poder solucionar el problema.
	5. Otro estudiante dice que no sólo es responsabilidad del agresor, la actitud pasiva del estudiante agredido y la indiferencia de todo el grupo facilitan que el problema continúe. Es necesario contar con todos los involucrados para buscar soluciones.
	6. Otro de los estudiantes dice que simplemente un compañero agredió a otro robándole y golpeándolo.
Dilema 5 Una niña se encuentra jugando en internet y le gusta mucho ganar puntos. De pronto aparece un chat donde anuncian apoyo para los jugadores a cambio de regalitos en línea. Estos regalitos son datos acerca de la vida de la niña (dirección, teléfono, datos de sus padres, etc.). A continuación, se presentan varias formas de entender tal situación. Marca con una X la opción que mejor refleje tu forma de pensar:	
	1. La niña piensa en lo sucedido y recuerda lo visto en clase acerca de la seguridad en la red; así que no acepta la invitación y se retira del juego.
	2. La niña piensa en lo sucedido y entiende que algo parecido sucede con quienes quieren ganar dinero a través del uso inescrupuloso de datos personales en la red.
	3. La niña piensa en lo sucedido y entiende que hablar con desconocidos en la Internet es peligroso, pues nunca se tiene seguridad de que lo queden estas personas es real.
	4. La niña piensa en lo sucedido y hace un resumen en su mente que le ayude a entender lo que pasó “yo estoy jugando, un desconocido me habla, me pide algunos datos de mi vida y me ayuda a ganar”.
	5. La niña piensa en lo sucedido y compara lo que puede ganar y lo que puede perder tanto si manda los datos como si no lo hace. A partir de esa información, toma una decisión.
	6. La niña piensa en lo sucedido y construye una serie de sucesos que podrían ocurrir si envía sus datos al desconocido.
Dilema 6 En una familia en la que el padre toma mucho licor, se presentan peleas entre los padres. Un día cualquiera, el padre toma un dinero de la madre sin su consentimiento y sin la intención de devolverla. Se presentan a continuación distintas formas de entender este hecho. Selecciona con una X la opción que mejor refleje su forma de pensar:	
	1. Simplemente el papá necesita el dinero de la señora y lo toma sin su permiso.
	2. La situación de esta familia podría empeorar, ya que con el tiempo el consumo de licor genera muchos problemas.
	3. He aprendido que el alcohol en el cuerpo puede hacer que falle el cerebro y uno no se dé cuenta de lo que hace, es posible que eso le haya pasado a este padre.
	4. Dado que la problemática es compleja es necesario que cuando estén más tranquilos, los padres puedan conversar y exponer las razones por las que llegaron a tal situación; así podrán llegar a soluciones
	5. El consumo de licor cambia a las personas, es por ello que esta familia no podrá convivir mejor hasta no resolver esta situación
	6. El consumo de licor afecta el comportamiento de las personas, por lo que es posible que el padre de familia no sepa lo que pasó.
Dilema 7 En un juego de póker un jugador hace trampa y guarda una carta bajo la mesa. Otro jugador a su lado se da cuenta y, aunque no dice nada, usa la carta guardada por el otro jugador para ganar la partida. Finalmente, ambos jugadores son descalificados. Se presentan a continuación diferentes posturas sobre el hecho, debes marcar con una X aquella que refleje mejor tu manera de pensar:	
	1. La trampa va en contra de las reglas, si no se siguen estas se debe pagar la pena. Es como en la vida real, si cometes un delito debes pagar por ello.
	2. Las reglas son importantes en todos los campos de la vida. Además, no respetarlas casi siempre nos trae problemas
	3. En este juego ambos jugadores hicieron trampa.
	4. El jugador que guardó la carta, debía decidir rápido para tener una opción de ganar; el jugador que se dio cuenta de la trampa, tampoco podía desperdiciar la oportunidad. Para saber lo que ocurrió, sería necesario escuchar a ambos jugadores, lo que piensan y las razones de su comportamiento
	5. El jugador que guardó la carta, debía decidir rápido porque los demás jugadores podían enterarse de su acción. El otro jugador no podía desperdiciar la oportunidad de ganar, porque era la única posibilidad que le quedaba.
	6. Después de ver lo sucedido en el juego de póker, sé que si cometo faltas voy a tener consecuencias.

Anexo L Bitácora de Encuentros-Taller

Encuentro-Taller # 0_ Socialización

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
0	25 de mayo de 2019	0	Taller de sensibilización	Caracterización	Juegos teatrales
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
actor, escenario, cuerpo, movimiento, equipo		Derechos e Incidencia		Razonamiento, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones, Argumentación	
OBJETIVOS		CONCEPTUALIZAR acerca de algunas habilidades y procesos de pensamiento crítico que poseen los niños y adolescentes participantes de la investigación Inscribir Participantes. Realizar un primer ejercicio de acercamiento a la comunidad.			
Descripción del encuentro- taller		Exposición de lineamientos de Teatro al Derecho Motivación mediante juegos Preguntas para la asamblea: ¿Qué importancia tiene el conocer de los DDHA en su vida diaria? ¿Considera que conocer el teatro y el derecho son útiles en su vida y en la sociedad?			
Este encuentro-taller permitió realizar un primer acercamiento a los jóvenes participantes, se diligenciaron los consentimientos informados y la inscripción, se realizó un juego de presentación y dos juegos de expresión corporal, con el objeto de fortalecer la disposición y la motivación de participar en los próximos encuentros-taller y comprometerlos a no declinar en este proceso de formación informa. Se registra muchas particularidades y retos a asumir, como por ejemplo no contar con un espacio cerrado y seguro para el desarrollo de los encuentros taller con los niños, niñas y adolescentes, debido a que la misma dinámica del contexto así lo exige. los niños y adolescentes se encuentran y expresan que no hay espacio físico para esta labor, hay algunos que pertenecen a iglesias y por tanto los domingos se descartan para formación, algunos de ellos tienen rivalidades y diferencias entre vecinos					
Aportes de los participantes: "Yo aprendí cuales eran los planos y las partes del escenario, y la de un personaje y como tenían que reaccionar en un escenario" (P3G) Aprendí sobre, compartir con las demás personas. El juego del nombre fue cuando íbamos para la playa y teníamos que llevar una fruta u objeto, por ejemplo: Mi nombre es L y llevo limones. ¿Cómo me sentí? Me sentí muy bien al momento de jugar, aunque en un principio no entendía sobre el juego, pero después no quería parar de jugar. un taller muy divertido, a veces sentí que estaba en la vida real y quise dar lo mejor de mí					
Fuentes Teóricas Arendt (2001), reinterpreta a los griegos y desde allí presenta lo público como la posibilidad de actuar juntos en el mundo, siendo en la acción y en la palabra donde aparece el estatus de humanidad. Para la autora "lo público es aquello que puede ser visto u oído por cualquier persona" (Arendt, 1958, p.39).					
Análisis: .Los niños y adolescentes se encuentran motivados, participaron en los juegos teatrales propuestos. El lugar dificulta un poco el proceso, los niños y adolescentes y padres de familia se sienten motivados a participar y a la expectativa de que les traerá este proyecto a sus hijos, manifiestan preocupación por grandes índices de delincuencia juvenil en el sector y pocas alternativas de inversión sana del tiempo libre. Además se motivaron al conocer mediante el juego los elementos teatrales en los que se fundará esta investigación: "Yo aprendí cuales eran los planos y las partes del escenario, y la de un personaje y como tenían que reaccionar en un escenario"(P4G) y así mismo la importancia del trabajo en equipo, del compartir en comunidad y de construir en beneficio del bien común, con respeto y dignidad por la condición humana, parafraseando lo dicho por Arendt, otorgando a la posibilidad de accionar en conjunto en el mundo, amparados en el "estatus de humanidad" que otorgando a la acción y la palabra a posibilidad de actuar juntos en el mundo, Aprendí sobre, compartir con las demás personas.					

Encuentro-Taller # 1. Aplicación del pre-test.

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
1	1 de junio de 2019	1.	Aplicación de pre test "Viaje"	Pre- test aplicados	Aplicación de Pre-test
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
Actor, escenario, Espectador e historia o Guion		Titulares de Derechos, Garantes de Derechos, Escenarios de Participación ciudadana, Mecanismos de incidencia,		Razonamiento, Resolución de Problemas, Toma de Decisiones y Argumentación	
OBJETIVOS		INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes de la intervención Identificar la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, bitácora de soporte, cámara fotográfica			

Observación	Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)
Descripción del encuentro-taller	Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre. Ejercicios: Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo) Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo El cuerpo con corriente
Desarrollo del taller	Saludo de Bienvenida Se recibe a los participantes con un gran alegría Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Se conversa acerca del ejercicio del nombre Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) el juego consiste en una calistenia general, que inicia dese los dedos de o pies, pasando por el movimiento suave de cada una de las partes externas del cuerpo que tengan alguna articulación hasta llegar a la cabeza. Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). En este momento del encuentro taller se aplicó el test prediseñado con el apoyo del asesor del presente trabajo investigativo, este consistió en una experiencia teatral Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.
Instrumento aplicado:	Test de entrada, anexo 01. Entrevista focal
Diario De campo	Los participantes de la experiencia representada del viaje fueron en total 17, de allí se tomaron 10 persona a quienes se les aplicó el test escrito Se notó actitud positiva frente al ejercicio propuesto. En el momento de la experiencia hubo algunos liderazgos marcados, otras actitudes pasivas como la de p12S, quien además participaba del taller pero solo tenía 9 años. En el momento de la entrevista focal se encontraban dispuestos, se escuchaban se generó algunos puntos de debate, en especial en cuanto a algunas acciones como la de la gemela P5G quien dentro del rol que tenía (Militar y levemente herido), no hizo nada para ayudar a sus compañeros y se fue dentro del personal a quién “el helicóptero se llevó de prioridad para ser atendido en el centro de salud. Hubiese sido interesante poner una restricción de máximo tres personas para subir al helicóptero, lo cual hubiese puesto a los participantes a pensar más críticamente y tomar decisiones creativas para solucionar el problema presentado de tener que elegir a quienes llevarse primero y argumentar las decisiones tomadas de forma justa.
Fotografía	La actitud positiva para participar de esta experiencia teatral inductiva de las niñas, niños y adolescentes permitió desarrollar el encuentro taller sin restricciones, sin objeciones y si barreras. La asistencia e mujeres fue de un80%, es un proceso en el que las niñas y niños toman la iniciativa en el contexto, razonan inductiva y deductivamente y argumentan levemente las respuestas a las preguntas. Sin embargo se evidencia que hay algunos liderazgos marcados y la habilidad propositiva y facilidad de toma de decisiones y resolución de problemas que se destaca en P1A, P6I y P4G, que han dado un dinamismo diferente a la sesión.
Los videos analizados fueron 5 en total, en ellos las participantes se evidencian que están en la interpretación de sus roles, y manifiestan que si les gustó la experiencia.	
<p>Bitácoras</p> <p>“Durante el viaje yo aprendí que las personas que menos uno cree nos pueden ayudar por ejemplo, yo tenía el papel de niña, yo lloraba y lloraba porque tenía hambre pero después la doctora encontró caja que tenía medicina y alimentos que comer además de eso yo no sabía que en ese viaje había personas que ya tenía profesiones como político, una doctora, una actriz, una policía y también había una abuela y un joven universitario Etc.... (P3G 2019)</p> <p>Además me gustó mucho porque era un juego muy divertido” (P3G0.)</p> <p>El viaje</p> <p>Pues me sentí bien aunque yo era e ladrón, yo robaba y participe bien en la obra de teatro con mis amigas</p> <p>Yo tengo que mejorar mis malas palabras, porque yo digo muchas palabras vulgares. (P6I)</p> <p>R:/ Un buen ejemplo de auto análisis que se da en la participante, pues el contexto bastante violento, las palabras soeces, hacen parte de la cotidianidad.</p> <p>Taller del viaje</p> <p>¿Qué me gusto?</p> <p>Me gustó mucho ese taller porque jugamos a que íbamos a viajar y nos accidentamos yo era la más grave y eso me gusto</p> <p>Fue muy sensacional porque compartimos, fuimos en grupo de 4 yo fui la protagonista y eso me hizo sentir muy bien, ser una gran actriz</p> <p>R: Situación de motivación y a la vez, del imaginario colectivo en el que el protagonista es el que triunfa.</p> <p>Aprendí que ser una actriz es algo muy bonito créele a las personas que ser actriz no es hacer el ridículo sino aprender muchas cosas. (P10Z)</p> <p>Hola mi nombre es A, cuando jugamos el juego del viaje a mí me tocó ser la empresaria y la enferma, me toco ser dos papeles en una sola obra y no puedo decir que lo hice mal o bien, pero para mí lo hice demasiado bien y eso es lo que más me gusta. (P2A)</p> <p>R: Aún no comprende que el rol es uno y la condición o situación del personaje en la escena, hace parte del rol.</p>	

La participante P5G. Rol de Militar. Siempre quiere figurar, a sabiendas de que su participación fue deficiente. Las razones a favor y en contra que da siempre están es para la defensa propia y poco piensa en el colectivo. Acepta que toma decisión de irse con herida leve, en el helicóptero Quién se dio cuenta, la iba a sacar dentro del grupo priorizado, pero ella (militar) no aceptó en devolverse., sin embargo la participante, en la entrevista focal reconoció que no quiso salir de su zona de confort, y es más de ella que del personaje que debía interpretar.

“si fuese en la vida real podría estar quitándole el lugar a alguien que si necesitara ir al médico por urgencias” (P5G).

Por su parte la participante que representó a la empresaria 2 tuvo como primera respuesta, “Yo tengo plata, que iba a pagar todo” (P4G.). Quería resolverlo todo con dinero, no obstante, con el transcurrir del ejercicio se dio cuenta que este no era válido en ese contexto en el que se encontraban, en donde perdidos, sin señal, sin tiendas, lejos de algún poblado, la prioridad era *ponerse a salvo*. Entonces la participante tomó la decisión de colaborar con las personas heridas.

R: Deja las dudas e inquietudes acerca de la relevancia de las experiencias propias y de los imaginarios colectivo, en un proceso de discernimiento. Que requiere además de lo cognitivo, lo emocional.

Es en la entrevista grupal, en dónde la participante P10Z, hace referencia a que en el contexto, a veces se piensa que el dinero es lo único, pero en esa situación era lo menos importante,

Se quedó el periodista, el policía, estudiante de enfermería, empresaria, el político no hizo nada y se quedó recostada en un muro.

Ahora bien, La percepción del político es arquetípica también en este contexto, por tanto durante el avance del ejercicio teatral él se limitó a hacer nada y repetir que él tenía plata para pagar todo. No obstante las personas encargadas de seleccionar quienes se iban en el helicóptero de rescate no le dieron importancia, y ningún trato especial, puede ser una decisión acertada por ser justos en que no necesitaba ser priorizada, o parte de un resentimiento en el imaginario colectivo del contexto social que habitan.

Un hallazgo interesante es que contrario a lo que se podría esperar, los participantes no se dedicaron a buscar culpables como por ejemplo al conductor del bus, del cual se olvidaron por completo, y si se dedicaron a accionar sobre la situación.

Taller # 2. El Nombre

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
2	9 de junio de 2019	1	El Nombre	Formato Reflexión autónoma 1.	Juego y lúdica entorno al nombre.
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El Actor		Derecho al nombre		Toma de decisiones, resolución de problemas	
OBJETIVOS		EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho			
		Sensibilizar en el tema de los Derechos humanos y el teatro a partir del derecho del nombre.			
		Reconocer capacidades creativas y sociales de los jóvenes participantes.			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		El espacio de ensayo fue una casa de familia.			
Descripción del encuentro- taller		Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.			
Desarrollo del taller		Luego de un juego de Bienvenida, de calentamiento, se indujo el tema, explicando a los participantes el objetivos de este encuentro-taller, se realizó un juego en el que debían decir “de la mitad para arriba soy X y de la mitad para abajo soy Y” X es el nombre y Y es un animal Cuyo nombre debe empezar por la misma inicial del primer nombre del participante, Posteriormente se hizo una calistenia y se realizó un juego de frutas para poder dinamizarlos y conformar dos equipos de los participantes quienes debían iniciar por contarse la historia que saben de sus propios nombres, posteriormente debían en equipo colocarse cada uno un nombre y luego debían bautizar un lago, un país, posteriormente, socializar con el otro equipo de forma creativa			
Instrumento aplicado: Cuestionario escrito, encuentro-taller.					
Diario de Campo. El taller de Derecho al nombre permitió evidenciar un buen trabajo en equipo, destacar algunos liderazgos, algunos protagonismos y la forma en que resolvieron los dilemas presentados, 1. los nombres con los que decidieron llamarse contó en todos con una característica generalizada que fue tomar las letras de su nombre y acomodarlas en orden diferente al habitual, 2, el bautismo del lago y de la ciudad, algunos tomaron nombres de centros comerciales de la ciudad e invirtieron las letras para poder denominarlo de otra manera, otros tomaron el nombre de ciudades extranjeras y con esas letras formaron otro nombre. De esta manera la forma de solucionar los dilemas a los que se enfrentaron lograron evidenciar que para los adolescentes es importante tener algo que les aporte un significado para luego procesar esa información, deconstruirla y construir una nueva. 2. Que el nivel de producción de nueva información depende en gran medida de los conocimientos previos a los que se enfrente, y que tomar decisiones grupales depende en gran medida de buscar formas de solución que les convenza a la mayoría.					
Vídeos: se toman algunos vídeos de la experiencia					
Análisis: En el ejercicio “de la mitad para arriba y de la mitad para abajo” se notó participación y motivación de los y las participantes, Se nota algo de incomodidad cuando el animal que escogieron por cumplir regla de la inicial complementa quienes son. En torno a esto se generó un debate, de la importancia del nombre, de sentirse cómodo como me llamo y de quien soy.					

En términos de procesos cognitivos se presentó una primera fase de disonancia, que fue pasada por el análisis. Así mismo se reflexionó, acerca de las consecuencias de tomar decisiones apresuradas o irracionales. La importancia del nombre permitió durante el ejercicio evidencia cómo se llama cada uno de ellos según el documento oficial, al tiempo que se conoció acerca del nombre que le ha puesto por cariño o no en el contexto. Sin embargo aunque a veces el nombre de pila es lo que podríamos llamar un bonito nombre se elige que le llamen mejor por un apodo que le han puesto por cariño otras personas, aunque a veces suene extraño o cause disonancia en otras personas, este es un acercamiento a una toma de decisiones que ha realizado el sujeto a partir de necesariamente de la razón sino de la afectividad por la que ha atravesado ese conflicto del nombre.

Vídeo 5

P10Z se nota tímida, en este primer taller, no responde a las preguntas propuestas,

P8L Y P3G Mantienen la vocería.

Algice, Selgi, Arleisid, Ogaitnas, Arerfiney, Arlisir.

Lago Guatapuri: Irupataug

Vídeo 6

P9R, estuvo en el taller participativa, tuvo un problema con un participante porque le estaba llamando de otra forma, situación que se prestó para realizar un debate acerca de lo que son los sobrenombres, ¿Por qué nos enojamos? y ¿Cuál es la mejor forma de reaccionar frente a ello?

De las bitácoras de las niñas:

Juego del nombre

En el juego del nombre fue cuando cada uno iba para la playa y cada uno tenía que llevar algo por ejemplo mi nombre es G y yo voy a llevar una guanábana. (P5G)

Juego del nombre

En el juego del nombre fue cuando cada uno iba para la playa y cada uno tenía que llevar algo por ejemplo mi nombre es G. y yo voy a llevar una guayaba (P4G).

Pues es como el viaje que uno fue vendedora de frutas yo vendo limón y peras (P8L)

El nombre

¿Cómo me gusta qué me llamen?

Me gusta que me llamen por mi nombre ¿Cómo realizo la actividad? Colocando las letras de mi nombre de forma diferente. ¿Cómo se sintió, que aprendió, para que le sirvió? Me sentí Muy bien y aprendí que es importante que lo llamen a uno como le gusta (P10Z). ¿Cómo me gusta qué me llamen? Me gusta que me llamen flaca, ¿Cómo realizo la actividad? Se realizó a si coloque las letras de mi nombre al revés () mi nombre es Alecig

¿Cómo se sintió, que aprendió, para que me sirvió? Me sentí Muy bien y aprendí que con el nombre uno también puede experimentar cosas nuevas, me sirvió para ver que atreves de mi propio nombre sale otro aunque un poco más raro (P4G 2019)

Me sentí muy feliz fue una experiencia muy sensacional que nunca podre olvidar eso fue muy divertido

Aprendí que no importa los nombres que tengamos porque todo somos iguales no hay que discriminar nuestros porque al menos tenemos nombres y todos los nombres son bellos

¿Hola mi nombre es ... con el juego del nombre aprendí que uno con su nombre lo pueden reconocer por eso cada persona necesita un nombre, porque si no vamos a violar un derecho que es el derecho al nombre

¿Cómo no me gusta que me llamen? No me gusta que me llamen mundito.

Aprendí que tan solo con una palabra se puede inventar un nombre, y que todo personaje necesita un nombre

Se evidenció que todos los nombres, fueron creados con sus propias palabras.

Qué las decisiones tomadas frente al nombre es de forma individual, qué en ningún caso los apodos son bonitos, sin embargo en ocasiones se permiten, por costumbre.

Taller # 3. Stop Dramático

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
3	22 junio de 2019	3	Stop Dramático	Carta al personaje	“Stop Dramático y construcción de monólogo”
Elemento de Teatro en el que se enfoca	Elementos en Derechos con el que se articula.			Habilidades de Pensamiento Crítico	
La historia o Guion	Dramaturgia Social			Razonamiento y Solución de problemas	
OBJETIVOS	INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención				
	Fortalecer la habilidad de solución de problemas mediante a la creación de historias cortas con sentido teatral.				
Recursos:	Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica				
Observación	Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)				
Descripción del Encuentro-taller	Exposición de Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.				

	<p>Ejercicios: Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo) Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo Al caminar dirán su nombre bajito ¿Cómo le gusta que lo llamen? ¿Cómo lo llamaban antes? El cuerpo con corriente</p>						
Desarrollo del taller	<p>Luego del saludo, la introducción del tema y el recordis del taller anterior, se procede a conversar de lo importante de la historia en el teatro, el cómo poder escribir para el teatro a partir de juegos tan comunes como el stop que los adolescentes juegan en su cotidianidad, luego de jugar tres veces el stop, se ajustan las columnas de modo que queden las siguientes: nombre, apellido, ciudad, profesión, situación dramática y vínculo. Posteriormente de tener las filas con otras tres letras diferentes y posteriormente, los niños y adolescentes deberán tomar decisiones y solucionar los conflictos que se les presenten, y escribir una carta tipo monólogo para su personaje, el cual contenía elementos de los “Stop jugados” y crearon situaciones que se lograban visibilizar eran de sus contextos, aunque las ciudades o países variaban. Lograron hacer uso del razonamiento inductivo y solucionaron problemas de creación de situaciones Se observó que los participantes lograron captar</p>						
Instrumento aplicado: En este encuentro taller se realizó una observación participante de lo realizado en el encuentro taller, se recibieron las historias cortas escritas y se leyeron las bitácoras de los participantes							
Diario De campo: el juego siempre será un gran elemento de aprendizaje Las niñas y adolescentes se dieron a la tarea de crear historias muy cortas que funcionan como imágenes generadoras c para consolidar una buena dramaturgia,							
Fotografías: las niñas se muestran motivadas a participar.							
VÍDEOS: No hubo vídeo por condiciones de inseguridad del contexto.							
Bitácoras de las participantes <i>El stop dramático, juego del stop.</i>							
Letra	Nombre	Apellido	Ciudad	Vegetal	Animal	Cosa	TOTAL
S	Samir	Solar	Santa marta	Sandía	Sapo	Sal	21
F	Favian	Flores	Francia	Fresa	Foca	Faro	27
L	Lionel	López	Lima	Limón	Loro	Lupa	29
Letra	Nombre	Apellido	Lugar	Apodo	Situación	Relación	Edad
P	Pablo	Palacio	Pasillo	Pequeño	Pendejo	Padrinos	60
M	Martha	Martínez	Mercado	Macho	Marica	Madrina	26
C	Carmela	Cárdenas	Cama	Cansarvero	Cáncer	Cuñado	28
¿Qué aprendí? Yo aprendí que un actor debe o tiene cuatro etapas que son: El escenario El público El actor La historia Para así poder salir a enfrentarse en un escenario o en cualquier otra parte							

TALLER # 4. Actor Sujeto de Derechos

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
4	6-Jul-19	4	Actor Sujeto de Derechos	Juegos Teatrales	Movimientos Cuerpo En Un Lugar Fijo (Conciencia Espacial Y Conciencia Corporal) Lenguaje No Verbal, Vs Desplazamiento
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El Actor		Titulares de Derechos, Garantes de Derechos		Toma de decisiones	
OBJETIVOS		EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho			
		Identificar elementos que hacen de las personas un buen actor. Comprender las diferencias entre sujetos de derechos, actor y personaje			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Este tema fue dividido en dos talleres.			
Descripción del Encuentro-taller		Saludo de Bienvenida. Recordis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos el pato y la titirita Experiencia del tema propuesto a partir de Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos			

	Compromisos y cierre
Desarrollo del taller	<p>El desarrollo de este encuentro taller se dio otorgando los participantes algunas limitaciones de movimiento espacio y palabra para permitir que ellos tuviesen que solucionar conflictos de sus personajes y traer a las situaciones reales, cuando las personas se sienten vulneradas, de esa manera, niños y adolescentes empezaron a ver reflejadas las reglas, limitaciones y situaciones cotidianas en las que se desenvuelven diariamente.</p> <p>Comprendiendo que la personas por el simple hecho de su condición humana tiene derechos y que independientemente de las reglas, situaciones y carencias, esos derechos deben de prevalecer, garantizarse y vivirse.</p> <p>Las situaciones de crear el personaje con características, físicas, psicológicas y condiciones sociales les permitió enfrentarse a situaciones de toma de decisiones tanto del actor en lo espacial, corporal y situacional como del personaje creado dentro de la situación, el contexto, la historia y dentro de él o ella misma.</p>
Instrumento aplicado: se realizó una observación participante, y se fueron tomando anotaciones durante el desarrollo de los encuentros taller.	
<p>Diario De campo: En esta actividad se inició hablando de los derechos en la familia, se hizo división de grupo a través de una actividad, y cada grupo se le asignó un derecho el cual debían reflejar la realidad de las familias frente a ese derecho, se les dio un espacio de 15 minutos a los participantes para que idearan la puesta en escena, así cada grupo fue mostrando cada caso en donde se evidencio en la mayor parte del tiempo las situaciones de violencia intrafamiliar que comúnmente suceden en la comunidad. Cada puesta en escena genero mucha risa entre los espectadores, lo que indica cómo han naturalizado esas problemáticas que a diario se viven, se finalizó con los aprendizajes de la actividad.</p> <p>Al comprender las diferencias entre actor, sujeto de derechos y personaje, los participantes han hecho de algunas habilidades del pensamiento como observar, comparar, clasificar y han l</p> <p>Resultados</p> <p>Las cartas creadas por los participantes no pasaron de media cuartilla, poco argumentadas, lo cual refleja que aún la habilidad argumentativa debe fortalecerse, sin embargo han logrado razonar deductivamente y han solucionado el problema de personaje y actor sujeto de derechos porque han logrado determinar en las cartas la situación problema de exponiendo vulnerabilidad y posibles soluciones, sin embargo algunas niñas, se quedan en el nivel descriptivo, falta fortalecer la inferencia y el análisis argumentativo.</p> <p>El teatro es una fuerte herramienta para el reflejo de realidades o situaciones que pueden estar ocultas, los niños y niñas son actores innatos que muestran sus sentires y opiniones mediante esta metodología.</p> <p>Evaluación</p> <p>Aunque el espacio no ha sido propicio por la misma realidad del territorio, se debe buscar un espacio donde se pueda trabajar, debido a que las condiciones climáticas influyen mucho en la asistencia de los participantes a los talleres.</p>	
Fotografía	
<p>Comentarios de las participantes:</p> <p>Como a través de la imaginación también se puede buscar en la vida real porque hay muchas situaciones que a un actor se le ha podido presentar por algún motivo y le toca actuar, no de su propia experiencia si no que le toca actuar y le toca u diferente papel que no es el que el utiliza diariamente o constantemente. (P3G)</p> <p>SUJETO DE DERECHO</p> <p>Toda persona tiene derechos que son innegociables, impostergables dada su condición humana.</p> <p>Las personas entre su primer día de vida hasta el momento de su muerte son titulares de sus derechos.</p> <p>Así mismo; los personajes mayores de edad se convierten en garantes de derechos de los menores de edad en estas situaciones.</p> <p>Se exigen que sus derechos se garanticen y se exige que se reestablezcan o se restituyan. (P2A)</p> <p>He aprendido sobre lo que es un sujeto de derecho y como las entidades y las instituciones son garantes de derechos.</p> <p>Me ha gustado la forma de explicar de la profe y me ha gustado saber cuándo están vulnerados nuestros derechos</p> <p>Debo mejorar en prestar más atención a la clase.(P8L)</p>	

Encuentro Taller motivacional # 1. Maquillaje #1

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller # 5	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
5	20-07-2019	Et-Motiv 1.	Maquillaje	Maquillaje Realizado	Elementos Que Fortalecen La Construcción Y Vivencia De Un Personaje Desde Diferentes Técnicas
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El Actor		Sujetos de Derechos,		Solución de problemas	
OBJETIVOS		<p>CONCEPTUALIZAR acerca de algunas habilidades y procesos de pensamiento crítico que poseen los niños y adolescentes participantes de la investigación,</p> <p>INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención</p>			
		Motivar la asistencia y permanencia en el proceso investigativo a través del conocimiento de la técnica del maquillaje, a la vez que se fortalece el tema de actor- personaje y sujeto de derechos, articulándolo al derecho de la libre expresión.			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)			

Descripción del Encuentro-taller	Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre. Ejercicios Gestuales de la cara con lápiz y sin lápiz
Desarrollo del taller	Luego del saludo de Bienvenida y de hacer un recuento del taller anterior, se presenta el maquillaje y se motiva a hacer ejercicios gestuales. Posteriormente se explica lo relacionado a los colores la técnica de aplicación de claros a oscuros y posteriormente como hacer el sellado de lo realizado. Así mismo se permite que con el uso de la tecnología se consulten diferentes tipos de maquillados, para que los participantes realicen sus prácticas uno con otros.
Instrumento aplicado: Observación y Bitácora de los participantes	
Diario De campo: Este taller que no estaba presupuestado en los doce talleres de la investigación se diseñó para motivar la permanencia de los participantes en el proceso investigativo, dado que entre tantas carencias de un espacio adecuado, de materiales, sonido, luces, vestuarios y elementos de utilería, el teatro como proceso formativo, podría caer en la monotonía y perdería ese elemento inherente del arte que es la creatividad, la magia y la sensibilidad de la estética, de encontrar lo bello en el caos.	
Fotografías	
VÍDEOS:	
Yo me sentí muy pero muy bien porque me gusta mucho pintar y además me gusto como yo pinté a las mellas () además antes de pintar la cara de alguien tenemos que echarle forma de una base después si tú quieres que dure mucho tu pintucarita puede echarle talco. (P9R).	
Aprendí que con el maquillaje nosotros podemos ser quien queramos ser. (P2A)	
Aprendí los diferentes tonos de colores y cómo podemos sombrearlos, un color sobre otro color. ¿Qué me gustó? Me gusto aprender a pintar y saber muchas cosas nuevas como dibujar y colorear o pintar ¿Qué no me gustó? No me gusto la demora en aprender a manejar el pincel. ¿Cómo me sentí? Me sentí contenta y feliz. ¿Qué aprendí? Aprendí que todo lleva tiempo y es un proceso para llegar a saber bien las cosas.(P6I)	

Encuentro Taller # 5. El Personaje

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
6	28-jul-19	5	Personaje	Escrito Evaluativo #2,	Improvisación y situaciones de vulnerabilidad de la vida cotidiana y hacer improvisación frente a ello).
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El actor, el escenario, la historia y el Espectador		Contexto y situaciones sociales e vulnerabilidad.		Iniciativa de racionamiento inductivo, toma de decisiones	
OBJETIVOS		INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención			
		Reconocer algunas técnicas de creación de personaje. Potenciar habilidades de razonamiento y toma de decisiones en el taller de creación de personaje.			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, pintucaritas, ropa, bitácora de soporte, cámara fotográfica.			
Observación		Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)			
Descripción del encuentro-taller		Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre. Ejercicios:			

	<p>Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo) Caminar en diferentes direcciones atendiendo los PVE de Anna Bogan, Realizar improvisaciones acordes alguna característica psicológica y alguna discapacidad física otorgada.</p>
Desarrollo del taller	<p>Se desarrolló un somagrama en grupos de a dos participantes, en el cual debían seguir instrucciones de registro, Allí se les pidió en un primer momento registrar simbólicamente personas y situaciones que desde la infancia representaron para cada uno algo bueno o malo, de este modo se enfatizó en lo que Stanislavsky denominó la memoria emotiva de los actores.</p>
Instrumento aplicado: Se realizó una observación participante y entrevista grupal abierta	
<p>Diario De campo: Fue un ejercicio interesante, en el que se observa que han mejorado la capacidad de abstracción e inferencia, sin embargo, aún algunas hacen mucho uso de la descripción textual, aun cuando razonan mejor, la interpretación del personaje, les ha conducido a cuestionarse a sí mismos las formas de solucionar algunos problemas, discernir para tomar las mejores decisiones y dar razones a favor y en contra de porque se tomó esas decisiones.</p> <p>Se hizo bastante interesante que en el momento algunas características de los personajes creados que tomaron defectos de algunas otras personas causó en algunos risa y en otros indignación por los que se rieron de ello, situación que permitió el debate de lo ético y lo emocional, comprendiéndola burla de los defectos del otro como algo incorrecto, y la aceptación y burla de los defectos de uno mismo como algo que puede llegar a ser positivo para el auto estima de cada uno.</p> <p>Desde las perspectiva de teatro al Derecho se permitió comprender un poco más de lo que significa la vulnerabilidad y la responsabilidad que tenemos todos en el velar por los derechos propios y de los otros,</p>	
Fotografía Se evidencia la vivencia de los participantes, la	
Video	
<p>Bitácora de participantes: Mi cuerpo es muy importante, porque me siento muy orgullosa por ser una niña tal cual y como soy, por tener mis propios defectos y tener a alguien a mi lado para que me ayuden y me den consejo. ¿Qué aprendí? Aprendí que un personaje nos puede servir en muchas cosas, también aprendí las cuatro fases o etapas de un personaje. Que son: El actor, el escenario, el público y la historia. ¿Cómo me sentí? Me sentí muy bien al crear una carta para mi personaje elegido. ¿Qué me gustó? Me gusto aprender que es un personaje y para que nos sirve un personaje. ¿Qué no me gustó? No me gusto algunas veces el manejo del vocabulario tanto mío como la de mis compañeros. (P8L)</p>	

Taller # 6. Actor Sujeto De Derechos

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
7	3-ago-19	6	Actor Sujeto de Derechos	Escénico y Escrito corto del tema	Movimientos cuerpo en un lugar fijo (conciencia espacial y conciencia corporal) lenguaje no verbal, vs Desplazamiento
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El Actor- El espectador		Sujetos de Derechos		Toma de decisiones y argumentación	
OBJETIVOS		<p>INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho</p>			
		Indagar las comprensiones hasta el momento tenidas del actor sujeto de derechos y profundizar en lo que significa garantías de derechos y sujetos de derechos.			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, cámara fotográfica			
Observación		ninguna			
Descripción del Encuentro-taller		<p>Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.</p> <p>Ejercicios: Calistenia inicial Caminar por el espacio representando las diferentes etapas vitales de los seres humanos bebé, niño, adolescente, adulto, adulto mayor. (Tiempo – Ritmo). Preguntas orientadoras:</p>			

<p>Derecho a un buen vocabulario Derecho a la libre expresión Hola me llamo Juanita Mis padres no me dan alimento me toca comer comida sopeteada yo merezco respeto, ser una estudiante, poder tener cuidado y salud también divertirme puedo jugar con mis amigos y ser alguien libre, me gusta mucho el deporte, quisiera cambiar mi nombre y colocarme Andrea, tener una casa muy grande tener una familia y tener mi propio amor verdadero cuidar de la naturaleza y decirles a mis hijos que tenga un buen vocabulario para así poder conseguir buenas cosas en la vida</p>
<p>Análisis: Indudablemente en la comprensión de un sujeto de Derechos los participantes de este encuentro taller, se enfrentan a vivencias emocionales, sociales y artísticas que le generan situaciones y dilemas a resolver desde sus saberes, desde los saberes del otro y desde la construcción conjunta de saberes y más aún les obliga a hacer ejercicios cognitivos que hagan uso de habilidades comunicativas, sensibles y expresivas e introspectivas de sí mismo y su accionar. Cuestionamientos como ¿Quién es? ¿Cuál es su misión? ¿Por qué está vulnerado u oprimido? Y ¿Cómo salir de esta situación? Le permitirán hacer un buen discernimiento, emitir juicios de valor y tomar decisiones acertadas para movilizar nuevas apuestas de su accionar.</p>

Taller # 7. Mi Cuerpo Mi Territorio

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
8	7 de agosto	7	Mi Cuerpo Mi Territorio (Aplicación De Somagrama)	Somagrama Construido	Construcción de personajes desde diferentes técnicas (Animalidad, desde el interno y desde lo externo)
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.			Habilidades de Pensamiento Crítico
El Actor		Sujetos de Derechos,			Solución de problemas
OBJETIVOS		<p>CONCEPTUALIZAR acerca de algunas habilidades y procesos de pensamiento crítico que poseen los niños y adolescentes participantes de la investigación, INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho</p>			
		<p>Reconocer los elementos del actor en relación a los pilares del Teatro Implementación de la Memoria Emotiva</p>			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Descripción del encuentro-taller		<p>Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.</p> <p>Ejercicios: Calistenia Juego del chchu ua, Caminar por el espacio en diferentes tiempos y ritmos Juego del Espejo</p>			
Desarrollo del encuentro-taller		<p>Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Calistenia Juego del chchu ua, Caminar por el espacio en diferentes tiempos y ritmos Juego del Espejo Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.</p> <p>Ejercicios: Calistenia Juego del chchu ua, Caminar por el espacio en diferentes tiempos y ritmos Juego del Espejo</p>			
Instrumento aplicado: Somagrama					

Diario de campo: Se desarrolló un somagrama en grupos de a dos participantes, en el cual debían seguir instrucciones de registro, Allí se les pidió en un primer momento registrar simbólicamente personas y situaciones que desde la infancia representaron para cada uno algo bueno o malo, de este modo se enfatizó en lo que Stanislavsky denominó la memoria emotiva del actor.
Fotografía las fotografías evidencian el trabajo conjunto, la disposición tenida en el trabajo y los registros de lo interno de cada uno a disposición de los demás, pero en ese proceso de sanación individual y conjunta.
VIDEO 1. No hubo vídeo
Bitácoras de las niñas: Mi cuerpo es muy importante, porque me siento muy orgullosa por ser una niña tal cual y como soy, por tener mis propios defectos y tener a alguien a mi lado para que me ayuden y me den consejo.
El ejercicio del somagrama permitió a los participantes hacer una retrospectiva de sus vidas, encontrando elementos que desde la memoria emotiva le permitirá fortalecer la construcción de personajes con carácter, y más que eso, personajes con un pasado, un presente y un futuro dentro de una sociedad que le apoya, pero que también puede ser un obstáculo para su desarrollo como sujeto de Derechos. Del mismo modo, este instrumento recogió insumos que serían aplicados en doble vía, el primero para conocer más acerca de la realidad de cada uno de ellos y el segundo el aporte a esta investigación que funcionó como una estrategia de estimulación de la memoria emotiva., según lo mencionó Stanislavsky, requiere ser entrenada al punto de que sea una acción inmediata en el personaje.

Taller # 8. El Sujeto En La Escena

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
9	7 de agosto	8	El sujeto en la escena (se reforzó taller al otro fin de semana)	Historias Colectivas/ sobre imágenes y escritos	Escenarios teatrales y escenarios sociales
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El actor (cuerpo) y El Escenario		Territorio y escenarios socio políticos		Toma de decisiones	
OBJETIVOS		CONCEPTUALIZAR acerca de algunas habilidades y procesos de pensamiento crítico que poseen los niños y adolescentes participantes de la investigación, INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención			
		Comprensión de las diversas formas de construir y argumentar historias			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Espacio no convencional dificulta la práctica			
Descripción del encuentro- taller		Saludo de Bienvenida. Recordar del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre. Ejercicios: Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo) Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo El cuerpo con corriente			
Análisis		Dada las dificultades de los espacios físicos para los talleres y la dinámica de las problemáticas sociales del contexto, en este encuentro taller paradójicamente, el escenario era el menos indicado para ello, pues se trabajó en la mitad de una calle no pavimentada que presentaba muchas dificultades para ejercicios en plano bajo del actor, pero que sin embargo se supo aprovechar, convirtiendo las falencias en una oportunidad de desarrollo, fue así como se logró desarrollar un encuentro taller con mucha riqueza cognitiva y social, en el cual se superaron las dificultades, resolviendo de mejor manera la situación adversa, tomando las decisiones que mejor se adaptará al contexto y a los participantes, Hora bien comprender la relación espacio, sujeto actor-personaje, es muy importante en este problema de escenario dificultoso, pues la escena, es la cotidianidad de las personas, que por lo general viene cargada con escenas complejas que exigen estar atentos y preparados para afrontar con decisión y carácter los retos que trae consigo cada día, De este modo los sujetos deben estar preparados para tomar las mejores decisiones en el mejor proceso de pensamiento crítico, su rol activo como sujetos de derechos, a quienes la vida no les ha sido nada fácil, pero que es una responsabilidad ética y social de sanarse a sí mismo y luego sanarse en sociedad .Al respecto el proceso de construcción de somagrama es visto como una creación, apoyado por la afirmación de lola Poveda (1990) "La creación posee en sí misma la virtud de un aprendizaje, ya que es la cualidad que insta permanentemente al sujeto para superarse a sí mismo, para sumergirse en el campo de lo imprevisible y de lo insólito. Todas las personas dedicadas a la metodología teatral han descubierto esta cualidad que permite romper en el teatro con los moldes de la representación a la que habitualmente se ha sometido el hecho teatral"(pag.65)			
		"La creación posee en sí misma la virtud de un aprendizaje, ya que es la cualidad que incita permanentemente al sujeto para superarse a sí mismo, para sumergirse en el campo de lo imprevisible y de lo insólito. Todas las personas dedicadas a la metodología teatral han descubierto			

esta cualidad que permite romper en el teatro con los moldes de la representación a la que habitualmente se ha sometido el hecho teatral"(pag.65) (Lola Póveda)
<p>Mi cuerpo mi territorio</p> <p>Mi cuerpo es muy importante, porque me siento muy orgullosa por ser una niña tal cual y como soy, por tener mis propios defectos y tener a alguien a mi lado para que me ayuden y me den consejo.(P1A)</p> <p>Estaba una niña en el colegio le decían cara de rata y se enamoró de un pelao y el pelao fue novio de la que le dicen cara de rata y estaba tan enamorada pero las que fueron novias de él le mostraron un video en donde el pelao le estaba diciendo cara de rata y ella se fue al baño llorando mientras le gritaban cara de rata y el pelao fue corriendo de tras de ella y le dijo "Amor yo no quería decirte eso, era cuando yo no era novio tuyo, eso yo lo estaba haciendo mal, yo tengo que hacerlo bien" Eso es derecho al respeto (P6I)</p> <p>Soma grama</p> <p>¿Qué te gusta?</p> <p>Me gusta cuando me dibujaron y escribí todo lo que no me gusta y me gusta</p> <p>¿Cómo me sentí?</p> <p>Me sentí muy bien porque pude escribir todo lo que quiero sacar de mí</p> <p>¿Qué aprendí?</p> <p>Aprendí de todo lo que no quiero que me hablen ni que yo hable (P3G)</p>

Encuentro-taller # 9. Improvisaciones

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
10	7 de agosto	9	Improvisaciones	Improvisaciones en escena- Reflexión #3	Improvisación y situaciones de vulnerabilidad de la vida cotidiana y hacer improvisación frente a ello). Improvisaciones. Y juegos dramáticos /Construcción grupal, propuesta escénica
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El Actor-El Escenario		Alternativas de solución de conflictos		toma de decisiones, solución de problemas	
OBJETIVOS		INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención			
		Reconocer como esas historias de la vida real le permiten tomar decisiones			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Las condiciones del contexto dificultan la jornada			
Descripción del Encuentro-taller		<p>Saludo de Bienvenida.</p> <p>Recordar del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy.</p> <p>Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento)</p> <p>Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de teatro al Derecho (teatro y derechos).</p> <p>Sentires</p> <p>Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos</p> <p>Compromisos y cierre.</p> <p>Ejercicios:</p> <p>Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo)</p> <p>Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo</p> <p>Diferentes expresiones desde la animalidad</p>			
Desarrollo del taller		<p>Este encuentro taller se tomó también como un encuentro para repasar y fortalecer lo aprehendido hasta el momento desde la estrategia pedagógica de Teatro al Derecho, puso en manifiesto aquello que algunos llaman azar y otros llaman destino y la casualidad, pero también la importancia de la disciplina en el trabajo de las metas, así como la disciplina y consciencia para continuar el entrenamiento de habilidades de pensamiento.</p> <p>De este modo luego del saludo de bienvenida y la cales tenía se puso un ejercicio de observación de los animales del contexto y busca algunas características que les fortalecieran sus propias expresiones corporales, luego se procedió a buscar tipo de discapacidades que pueda tener las personas y hasta donde eran vista realmente como discapacidades y hasta donde como capacidades especiales, luego emerge el debate de la burla hacia quienes presentan esas condiciones de discapacidad y lo ético, pertinente o beneficioso que era para quien hacía la burla cómo para quien la recibe, de esta manera se comprende lo referido a Improvisación y situaciones de vulnerabilidad de la vida cotidiana y se procedió hacer improvisaciones acerca de esto.</p> <p>Se hace un círculo de sentires en el cual se toma la decisión benéfica para cada uno y para el grupo de no burlas y de entrenar la empatía para comprender las situaciones de vulnerabilidad de los otros y sentirse mejor consigo mismo.</p>			
Instrumento aplicado: Expresiones teatrales, diario de campo					
Fotografía en ellas se evidencia un buen trabajo en equipo y la disposición para continuar en el proceso investigativo,					
De las Bitácoras de las participantes.					
Carta al personaje					
¿Qué aprendí?					
Yo aprendí que un actor debe o tiene cuatro etapas que son:					

<p>El escenario El publico El actor La historia Para así poder salir a enfrentarse en un escenario o en cualquier otra parte ¿Qué me gusto? Lo que más me gusto es que pudimos inventar nuestra historia expresándonos con personajes que nunca existieron, pero en nuestra actuación si existían nos ayudó a aprender mucho más sobre los derechos. (P6I) ¿Cómo me sentí? Yo me sentí bien porque me gustaron las actuaciones de mis compañeros como la mía, me sentí muy alegre porque mis compañeros me trataron bien. (P6I) ¿Qué aprendí? Lo que yo aprendí es que las demás personas también pueden tener sus derechos y pueden expresarse con sentimientos en las actuaciones y en los teatros como nosotros lo hemos hecho. (P6I)</p> <p>¿QUÉ HAY QUE MEJORAR? Para mi nada, porque todas lo hacemos bien, solo una cosa, que dejemos la pena porque cuando nos toque hacer una presentación nos va a dar pena, así que eso es lo único que quiero que mejoremos. (P2A)</p>
--

TALLER # 10. El escenario teatral

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
11	17-ago	10	El escenario teatral	Juegos teatrales	Juegos teatrales de manejo de escenario
Elemento de Teatro en el que se enfoca	Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico		
El actor (cuerpo) y El Escenario	territorio y escenarios socio políticos		Toma de decisiones		
OBJETIVOS	INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho				
	Solucionar problemas sobre el escenario				
Recursos:	Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica				
Observación	Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)				
Descripción del Encuentro-taller	<p>Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.</p> <p>Ejercicios: Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo) Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo Al caminar dirán su nombre bajito ¿Cómo le gusta que lo llamen? ¿Cómo lo llamaban antes? El cuerpo con corriente</p>				
Desarrollo del encuentrotaller	Este proceso de enseñanza aprendizaje que se ha desarrollado según los pasos planteados El escenario: Aprendí en que partes del escenario nos podemos colocar y estar en un solo puesto para no estar disparejos				
Instrumento aplicado:					
Fotografía					
<p>El escenario ¿Qué me gusto? Me gusto el juego o como lo llamamos un ejemplo ¿Cómo me sentí? Me sentí muy bien y me gusto la actividad ¿Qué aprendí? Aprendí en que partes del escenario nos podemos colocar y estar en un solo puesto para no estar disparejos ¿Qué he aprendido? He aprendido más o menos a actuar, dramatizar a hacer pintucaritas de mis amigos o de otras personas, sobre mis derechos y tal vez mis</p>					

deberes.
 ¿Qué me ha gustado?
 Me ha gustado actuar, aprender cosas que antes no sabía pero que estoy aprendiendo de estos talleres que hemos realizado.
 ¿Qué se debe mejorar?
 Un poco más de atención y el compromiso por el momento.
 Bueno, he aprendido muchas cosas como, cuáles son mis derechos, que debo hacer si algunos de mis derechos son vulnerados, aprendí sobre la identidad y el nombre, unas de las cosas que más he aprendido es a escuchar y a guardar la palabra cuando las demás personas están hablando, gracias a la profesora Mercy, estoy aprendiendo cosas nuevas como el teatro, también he aprendido que por medio del teatro, también he aprendido que por medio del teatro nosotras las personas sabemos manejar las situaciones dependiendo del sitio o situación que estemos pasando.
 Aprendí a compartir con los demás y poder salir de mi zona de confort, en cada taller me siento libre de expresar aquello que me gusta o me disgusta (P8L)
 Juego del escenario
 Yo aprendí cuales eran los planos y las partes del escenario, y la de un personaje y como tenían que reaccionar en un escenario.

TALLER # m2. Maquillaje #2- motivación

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
12	2-07/2019	Et-motiv 2.	Maquillaje #2- motivación	Maquillaje realizado	Elementos que fortalecen la construcción y vivencia de un personaje desde diferentes técnicas
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El Actor		Derecho a la libre expresión		Razonamiento, toma de decisiones	
OBJETIVOS		INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención			
		Aumentar la voluntad y la Disposición de permanencia en la investigación			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)			
Descripción del encuentro-taller		<p>Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Técnica teatral y maquillaje artístico. Sentires Registro de sentires y percepciones de los participantes. Compromisos y cierre.</p> <p>Ejercicios: Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo) Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo Respiración y gesticulación</p>			
Desarrollo del taller		Se tomó la iniciativa de realizar otro taller para motivar la permanencia en el taller debido a que el contexto estaba presentando ciertos temores por un atraco a mano armada que se presentó el día anterior y que terminó muy mal porque que hubo cruce de balas			
Instrumento aplicado: Observación y Bitácora de los participantes					
Diario De campo: Este taller que no estaba presupuestado en los doce talleres de la investigación se diseñó para motivar la permanencia de los participantes en el proceso investigativo, dado que entre tantas carencias de un espacio adecuado, de materiales, sonido, luces, vestuarios y elementos de utilería, el teatro como proceso formativo, podría caer en la monotonía y perdería ese elemento inherente del arte que es la creatividad, la magia y la sensibilidad de la estética, de encontrar lo bello en el caos.					
Instrumento aplicado: Observación y Bitácora de los participantes					
VÍDEOS:					
Taller de maquillaje Pues yo en ese taller me sentí bien porque aprendí técnicas de maquillaje del más claro al más oscuro (P7J) Derecho a expresarme como quiera.					

Encuentro Taller # m3. Escenarios De Participación Ciudadana.

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
------	---------------------	--------------------	-------------------	----------	----------------------------

13	17 De Septiembre De 2019	Et-Motiv 3.	Escenarios De Participación Ciudadana	Ejercicio Práctico De Incidencia En Los Pactos Ciudadanos Por La Cultura De Sincelajo	Escenario De Participación E Incidencia Real
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
El Escenario		Leyes, y estamentos existentes para garantía y exigibilidad de derechos		Razonamiento, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	
OBJETIVOS		<p>CONCEPTUALIZAR acerca de algunas habilidades y procesos de pensamiento crítico que poseen los niños y adolescentes participantes de la investigación</p> <p>INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención</p> <p>EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho</p>			
		Comprobar la existencia de Escenarios de Participación Ciudadana			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)			
Descripción del Encuentro-taller		<p>Exposición de lineamientos de Teatro al Derecho</p> <p>Motivación mediante juegos</p> <p>Preguntas para la asamblea: ¿Qué importancia tiene el conocer de los DDHA en su vida diaria? ¿Considera que los principios fundamentales de los derechos humanos son útiles en su vida y en la sociedad? Argumente su respuesta</p> <p>Ejercicios:</p> <p>Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo)</p> <p>Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo</p> <p>Al caminar dirán su nombre bajito</p> <p>¿Cómo le gusta que lo llamen?</p> <p>¿Cómo lo llamaban antes?</p> <p>El cuerpo con corriente Saludo de Bienvenida.</p> <p>Recordar del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy.</p> <p>Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento)</p> <p>Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos).</p> <p>Sentires</p> <p>Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos</p> <p>Compromisos y cierre.</p> <p>Ejercicios:</p> <p>Juego grupal y afirmación de conceptos</p>			
Desarrollo del taller		<p>Se recibió una invitación para participar en un espacio político social de nominado la construcción de los pactos ciudadanos por la cultura de Sincelajo,</p> <p>Se tomó la decisión de asistir con 5 niñas, quienes compartieron la experiencia con las demás participantes motivándose a continuar aprendiendo desde Teatro al Derecho</p>			
Instrumento: Diario de campo					
Diario De campo; un ejercicio motivador en el cual las niñas a pesar de ser las únicas menores del evento no se quedaron atrás proponiendo que quedara registrado la necesidad de un espacio físico para las artes y la cultura en Tierra grata y programas de formación no formal en sus barrios, como un compromiso que debía firmar quien quedara de Alcalde.					
Fotografía se registra las construcciones de conceptos en equipo					

Taller # 11. Comunicación No Verbal

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
14	7 de octubre	11	Comunicación No Verbal	Ejercicios teatrales en registro	Lenguaje y expresión corporal y no verbal
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
Relación Actor- Espectador		Derechos fundamentales de los sujetos y documentos que lo soportan		Argumentación, Toma decisiones, solución de problemas.	

OBJETIVOS	INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho
	Comprender la importancia el lenguaje desde el cuerpo mismo Argumentar necesidad de comprenderse con el otro
Recursos:	Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica
Obs	Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)
Descripción del Encuentro- taller	LA PANTOMIMA Lenguaje no verbal Saludo inicial, recordaris de los talleres anteriores. Conversatorio inicial, el lenguaje no verbal. Juego introductorio, Experiencia sensorial desde el cuerpo. Se le entrega un derecho y debe representarlo mímicamente para que los otros adivinen. Luego de haber adivinado cada uno de los derechos se realizará un debate o mesa redonda. En la imitación se trabaja El cuerpo – expresión corporal La creatividad La memoria Comunicación no verbal Reflexión: ¿Que son los DDHA? ¿Por qué es importantes conocerlos o exigirlos? Ahora se procederá a elegir una problemática del barrio y representarla en grupos. ¿Qué derechos se están vulnerando? ¿Cómo podría exigirse ese derecho? ¿A quién? ¿Qué puede hacer cada uno? Deberán escribir en las tarjetas que se les suministren para que posteriormente las representen. ¿Cómo podría solucionarse? ¿Cuáles son los elementos del teatro? ¿Qué relación encuentra entre el ejercicio y la práctica teatral?
Desarrollo del taller	Pantomima_ Lenguaje no verbal. Pensando en los otros Siendo las 10:00 a.m. Se da inicio a la actividad explicando la importancia de la mímica como parte del teatro introduciendo las características de la expresión teatral desde los mimos, la simbología como elemento fundamental para expresar situaciones, sentimientos y/o acciones. Se les indica a los participantes los movimientos corporales caminando por el espacio, intercambiando los movimientos por otros complejos para ir ganando confianza. A partir de ahí, se les dice que se dividan en parejas para realizar un ejercicio que consista en cerrar los ojos uno de los dos y el otro participante debía guiarlo por el espacio sin el sentido de la visión. Finalmente se les realiza un video para explicar la experiencia del sentirse guiado por otro compañero, donde algunos expresaron el sentirse a punto de caer, que sentían desconfianza, pero otros expresaron que se sintieron bien guiados. Par cerrar la actividad, a cada participante se les dio un papelito para que expresen a través de la mímica Derecho a la salud, Derecho a no ser sometido, Derecho a la vida, Derecho a la participación cultural, Derecho a elegir y ser elegida, Derecho a la educación
Instrumento aplicado: Diario de campo	
Diario De campo	
Fotografía evidencian un buen trabajo en equipo y el trabajo de la ética del cuidado	
Vídeos. no hubo por el contexto	
Pantomima ¿Qué me gusto? Me gusto cuando me llevaban agarrada de mano y con los ojos cerrados me toco caminar y después me toco tomar un derecho y explicarlo ¿Cómo me sentí? Me sentí muy bien porque la dinámica me gustó mucho ¿Qué aprendí? Pantomima Yo aprendí como hacer algo con los ojos cerrados y como sentí las cosas que tocamos(P3G) Aprendí sobre las expresiones sin tener que hablar o abrir la boca. Aprendí como mi cuerpo se expresa sin hablar, o abrir la boca. Me gustó adivinar algunos derechos mediante la mima (Mímica)(P8L)	

Taller # 12. Teatro foro

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
------	---------------------	--------------------	-------------------	----------	----------------------------

15	12-oct	12	Teatro foro	Ejercicios teatrales en registro	Mecanismos de incidencia y otros elementos del teatro. Espectadores y espect-actores. (Teatro foro. Freire) sujeto propositivo
Elemento de Teatro en el que se enfoca			Elementos en Derechos con el que se articula.	Habilidades de Pensamiento Crítico	
Relación Actor- Espectador. virtual del espacio, los niveles y planos geometría espacial con el otro		División	El otro, lo otro y los otros en la construcción teatral	Razonamiento práctico y solución de problemas	
OBJETIVOS		INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con Teatro al Derecho			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)			
Descripción del encuentro-taller		Saludo de Bienvenida. Recorderis del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de Teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre. Ejercicios: Caminar por el espacio a diferentes velocidades (Tiempo – Ritmo) Caminando al sonar la clave saludaran con diferentes partes del cuerpo Al caminar dirán su nombre bajito El espejo actitudinal			
Desarrollo del taller		Luego de la bienvenida y los ejercicios previos, se realizó una ronda de saberes para aprehensión de la conceptualización y técnica de teatro foro, posteriormente se desarrollaron ejercicios sorteando situaciones problemas del contexto a resolver, como por ejemplo la niña que quería ir a clase de danzas y la mamá no le permitía irse observó que entre las estrategias de convencimiento que se usaron al principio fue la melosería, luego el negociado y posteriormente la argumentación fuerte de las razones por las cuales podría asistir y era beneficioso asistir a las clases de danzas, lo que evidencia que en definitiva esta habilidad de pensamiento crítico es la que más requiere ser entrenada en el contexto de los participantes.			
Instrumento aplicado: Teatro foro, Diario de Campo, formato de con-evaluación					
Diario De campo Mecanismos de incidencia y otros elementos del teatro. Espectadores y espect-actores. (Teatro foro. Freire) sujeto propositivo se analizaron durante el desarrollo de este encuentro taller.					
Análisis. Además de las comprensiones de la técnica y fortalezas del teatro foro, se analiza las acciones que desde el espectador se generan para tomar la decisión de participar como actor pasando a ser lo que Boal (1957) denominó espec-tactor, generándose desde el proceso cognitivo unas relaciones muy fuertes que atraviesa lo emotivo, lo memorístico, la experiencia y los deseos con una fuerza cognitiva para acercarse a la solución de problemas.					
Cita: Un estudio sincrónico y diacrónico del lenguaje teatral ha puesto en evidencia que, en su desarrollo, la expresión dramática es una aproximación a la vida y a la vez un distanciamiento de la vida, entendiendo por vida la realidad humana en su conjunto” (Póveda, 1990,pag.16)					
Teatro foro ¿Qué me gusto? La dinámica que hicimos de convencer a nuestra mamá para que nos dejara inscribirnos a la escuela de danza ¿Cómo me sentí? Me sentí muy bien por todo lo que hicimos ¿Qué aprendí? Como una persona puede cambiar la situación en el teatro Dilema, teatro y teatro foro ¿Qué me gusto? Me gusto cuando hicimos el drama del dilema ¿Cómo me sentí? Me sentí muy bien y sentí que actuaba muy bien ¿Qué aprendí? Aprendí como hacer una obra de teatro a través de un dilema ¿Qué me gustó? Me gustó saber mucho del teatro teniendo en cuenta mi papel de hija, me sentí que me sentí un poco de mi zona de confort ¿Qué no me gustó? No me gustó en una ocasión que mis compañeras de teatro no prestaban atención al dilema que nos dio la seño. ¿Cómo me sentí? Me sentí bien a gusto con mi papel de hija.(P8L)					

Taller # 13. Repaso en General/ Aplicación de Post Test/ Escrito

Ítem	Fecha de aplicación	Encuentro-Taller #	Nombre del Taller	Producto	Temas del Encuentro-Taller
16	19-oct	13	Repaso en General/ Aplicación de Post Test/ Escrito	Test escritos y tabulados	Nivel de Desarrollo de pensamiento de pensamiento Crítico
Elemento de Teatro en el que se enfoca		Elementos en Derechos con el que se articula.		Habilidades de Pensamiento Crítico	
Actores, escenario, historias y Espectadores		Titulares de Derechos, Garantes de Derechos, Escenarios de Participación ciudadana, Mecanismos de incidencia,		Razonamiento, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	
OBJETIVOS		INDAGAR los niveles de desarrollo de pensamiento crítico de los participantes, antes y después de la intervención EVIDENCIAR la relación entre teatro y pensamiento crítico a partir de esta experiencia con teatro al derecho			
Recursos:		Espacio, Cuerpo, bond, lápices, vinilos, lanas, papel periódico por pliegos, bitácora de soporte, cámara fotográfica			
Observación		Pre test (Creación propia apoyado por asesor Bernardo Bustamante)			
Descripción del encuentro-taller		Saludo de Bienvenida. Recordar del encuentro taller anterior y explicación del encuentro-taller del día de hoy. Ejercicio motivacional mediante juegos (sirve también para calentamiento) Experiencia del tema propuesto desde la estrategia de teatro al Derecho (teatro y derechos). Sentires Aplicación de instrumentos y/ o recolección de insumos Compromisos y cierre.			
Desarrollo del taller		El desarrollo del taller de foro se dio con una preparación previa de los dilemas a representar			
Instrumento aplicado: Se aplicó el instrumento de valoración del ejercicio aplicado, valorado por los compañeros que actúan de Espectadores.					
Diario De campo: el ejercicio de teatro foro fue un ejercicio interesante que le permitió a los participante tomar decisiones frente al proceso creativo de construcción del personaje desde el rol del espectador que en el caso de teatro foro se denomina Espect-actores, Potenciando la toma de decisiones y la resolución de problemas desde la puesta en escena y la representación de dilemas que permitió además de hacer uso de habilidades de razonamiento, toma de decisiones y argumentación,					
Fotografía					
VIDEO 1. 3. Las niñas muestran sus creaciones de teatro desde la perspectiva del espectador, se disfrutaron las representaciones y han aumentado el nivel de pensamiento crítico en la valoración del otro, no obstante cuando les toca ser autocríticas se quedan cortas, pues aún presentan débiles argumentos.					
Mecanismos de participación e incidencia Me gusto como jugamos todos divididos en 2 grupos y jugar cada uno de un equipo diferente(P3G) Me sentí muy bien Cuáles eran los que garantizan nuestros derechos que son: El voto, el referendo, el plebiscito Etc... ¿Cómo me sentí? Me sentí feliz por un momento porque íbamos cuando el juego y luego con rabia porque perdimos el juego, aunque hubieron discusiones acerca de los nombres de los equipos, los integrantes de cada (grupo) se burlaba del otro, etc... Luego lo resolvimos y continuamos el juego. ¿Qué me gustó? Me gustó compartir y jugar con mis compañeros, aunque peleamos y discutimos nos llevamos bien, me gusto porque aprendí sobre quienes garantizan nuestros derechos como: La defensoría del pueblo, la fiscalía, el palacio de justicia entre otros. ¿Qué no me gustó? No me gustó haber perdido el juego y haber discutido con mis compañeros. (P8L)					

Anexo M Cuestionario de Entrevista Focal

FORMATO DE ENTREVISTA FOCAL PARA PARTICIPANTES	
	Participantes
1.	¿Cómo se sintió en el ejercicio teatral?
2.	¿Cómo se sintió con el personaje?
3.	De los dilemas o situaciones presentadas, ¿Cuál le generó más inconvenientes para solucionar?
4.	¿Qué otras situaciones se presentaron en el ejercicio teatral?
5.	Con respecto a las decisiones que se tomaron ¿Cree que fueron las más indicadas?
6.	¿Qué aprendió de esta experiencia?

Anexo N. Archivo Fotográfico



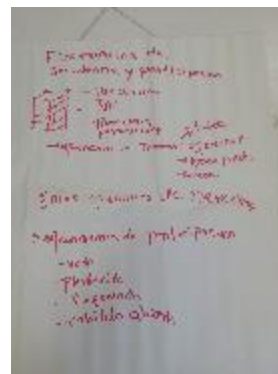
Encuentro taller # 6 Mi cuerpo mi territorio (Somagrama) 7 Actor Sujeto de Derechos



Encuentro-taller #7_ El sujeto en la escena



Encuentro Taller #8_Improvisaciones



Encuentro Taller # 12_ Teatro foro. y aplicación del Test escrito

Anexo O. Cronograma de Investigación

CRONOGRAMA DE ACCIONES 2019 “TEATRO AL DERECHO”																								
Fase / Actividad	Mes 1			Mes 2			Mes 3			Mes 4			Mes 5			Mes 6			Mes 7			Mes 8		
Etapa I Documentación Fase I	■	■	■																					
Etapa II			■	■	■																			
Etapa II Aprobación acceso a la comunidad a			■	■	■																			
Etapa 3 medición / Aplicación y análisis prueba diagnóstica				■	■	■																		
Etapa 3 medición				■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■								
Fase 4 / Taller 1-2							■	■																
Fase 4 / Taller 3-4								■	■															
Etapa 4 / Encuentro-Taller 5-6										■	■													
Etapa 4/ Encuentro- 7-8											■	■												
Etapa 4/Encuentro-Taller 9-10												■	■											
Etapa 4/ Encuentro-Taller 11-12														■	■									
Etapa 5: Análisis de datos					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Etapa 6: Entrega de resultados																						■	■	■