

Diseño de un curso en un formato de teatro educativo como estrategia didáctica de promoción del pensamiento crítico

Sergio Augusto Galicia Alarcón

ACADÉMICO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

Correo electrónico: sgalicia@uv.mx



RESUMEN

Desarrollada para el curso de Administración de Recursos Humanos e impartida en la licenciatura en administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, se presenta una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. La estrategia consiste en la dramatización de un conjunto de casos creados ex profeso con un formato teatral en los que los alumnos deben dar solución al problema planteado a partir de habilidades de pensamiento crítico como el análisis, la identificación de premisas, los juicios, las evaluaciones y la escritura argumentada. Los resultados, en una primera aplicación con un grupo piloto de seis alumnos voluntarios, muestran que quienes concluyeron con las actividades propuestas emplearon distintas estrategias de pensamiento crítico, logrando aprendizajes significativos de una manera novedosa.

Palabras clave: pensamiento crítico, dramatización, innovación educativa, teatro educativo, relatos, aprendizaje basado en problemas.

ABSTRACT

Developed for the Human Resources Management course and taught in the Bachelor of Management of the Sistema de Enseñanza Abierta at the Universidad Veracruzana, a teaching strategy is presented to achieve critical thinking. This strategy consists on the dramatization of a set of cases created especially in a theatrical format, where students must provide a solution to the problem using critical thinking skills such as analysis, identification of assumptions, judgments, assessments, and argued writing. Results from a first trial with a pilot group of six volunteer students show that those who concluded the proposed activities employed different critical thinking strategies, achieving meaningful learning in a new way.

Key words: critical thinking, dramatizing, educational innovation, educational theatre, storytelling, problem based learning.

Introducción

Como parte de una dinámica para romper el hielo en un curso de capacitación sobre temas educativos, los participantes hablábamos de nuestros gustos y preferencias. Al llegar mi turno hablé de mi afición por la lectura de autores de teatro mexicano, particularmente del dramaturgo Emilio Carballido. Surgió entonces la pregunta del instructor: “¿Y nunca has pensado en escribir teatro para tus alumnos?” “Realmente no”, respondí, “pero tal vez algún día lo haga”.

La oportunidad se dio cuando me ofrecieron facilitar un curso de Administración de Recursos Humanos para los alumnos de la licenciatura en administración de empresas de mi institución educativa. Dado que existía la posibilidad de ejecutarlo en un espacio presencial y virtual (tipo *blended learning*), consideré que podría poner en marcha mi idea, así que rescaté un caso empresarial que había venido escribiendo hace ya algún tiempo como objeto de aprendizaje y me di a la tarea de replantear la manera en que los alumnos tendrían que acercarse a los contenidos teóricos.

Desde la perspectiva educativa, el reto básico fue desarrollar un curso que fuera más allá de las materias en que el profesor expone un contenido, los alumnos se limitan a escucharlo y, si acaso, discuten los elementos teóricos, para después desarrollar ejemplos, aplicaciones, casos o ejercicios. Por alguna influencia de David Jonassen (2011), busqué dejar los contenidos fuera del eje central y acercar a los estudiantes a una situación problemática real, en la que participaran como actores del proceso y aportaran los saberes construidos. La interacción del estudiante con el contenido para

dar solución al problema planteado, o desenlace en el lenguaje teatral, requirió fundamentalmente de habilidades del pensamiento crítico empleadas en la discriminación y organización de datos, el análisis de la información, la toma racional de decisiones y la escritura argumentada, tal como se describe a continuación.

Algo sobre la estructura del diseño instruccional

Antes de presentar el desarrollo de la estrategia didáctica describiré cómo se diseñó la estrategia instruccional. La figura 1 muestra un camino frecuente al abordar contenidos en los cursos relacionados con la administración de recursos humanos.

Se trata de un esquema tradicional en el que el maestro expone los contenidos del curso, resuelve dudas o realiza preguntas de retroalimentación y los alumnos realizan algún ejercicio, dinámica, caso, reporte, etc., con la finalidad de apropiarse de los contenidos. La evidencia se desarrolla mediante un examen o reporte de práctica, ensayo, proyecto, etc. Y así sucesivamente en cada uno de los temas que componen un curso. Alguna variante se da cuando el profesor, en lugar de asumir su papel en el curso, reparte los temas entre los propios alumnos, que se encargarán de realizar las exposiciones ante sus compañeros.

El diseño propuesto consistió en “dejar de lado” los contenidos del curso. Si bien son primordiales como contenidos curriculares y es una responsabilidad compartida que el alumno cumpla con los objetivos de la materia, en el nuevo esquema el maestro y los contenidos teóricos dejan de ser el eje central. En la figura 2 se muestra el diseño instruccional.

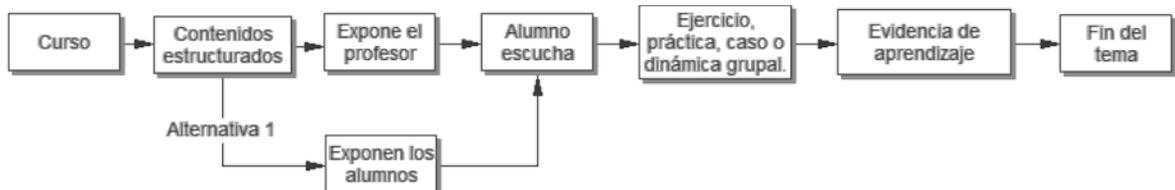


FIGURA 1

Un esquema tradicional de clase

Fuente: Elaboración propia.

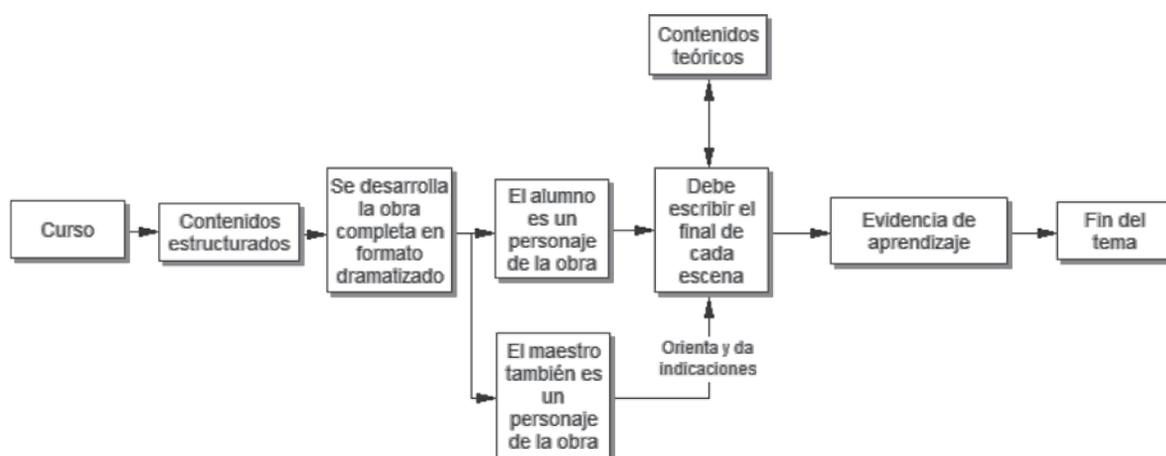


FIGURA 2

Diseño instruccional propuesto a partir de la dramatización

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, los saberes teóricos no se dan *a priori* como parte del curso, sino que se transforman en un medio para buscar una solución correcta y argumentada a las situaciones presentadas. En esto no hay una diferencia sustancial entre la metodología de enseñanza basada en problemas y este diseño. La diferencia es que todos los temas del curso se entrelazan en cada acto de la obra de teatro y que tanto el alumno como el profesor son los actores de la obra.

En una representación teatral se sugiere, por lo general, una secuencia que inicia con una presentación, y luego vienen la trama, el conflicto, el clímax y, finalmente, el desenlace o resolución (R. Fisher, s/f: 3). Para el diseño de la obra, la presentación y la trama son similares para todas las representaciones, mientras que el conflicto y el clímax corresponden a cada uno de los temas del curso. Al alumno le toca proponer el desenlace, o resolución, de cada uno de los conflictos, apoyado en los contenidos teóricos sugeridos. Es en este punto donde el estudiante, ahora actor de la obra, tiene que emplear sus capacidades de pensamiento crítico.

Es importante destacar que, técnicamente, Antonio García Velasco (2008: 30) propone tres modalidades para el uso del teatro en la escuela. La primera es el *juego teatral*, donde los alumnos asumen

un juego de roles o representaciones en una situación determinada con reglas previamente establecidas. La segunda es la *dramatización*, que consiste en la conversión de un hecho o historia en un formato teatral. Y la tercera es propiamente el *teatro*, que conlleva la puesta en escena de una obra teatral.

En este caso nos referimos a la segunda modalidad, a la dramatización de un suceso ficticio con fines educativos, que consiste en “la representación de una secuencia de acciones que tienen un sentido y un desenlace.” (2000: 32). La elección está basada sobre todo en la circunstancia particular de la experiencia educativa que se va a facilitar, y una de las aportaciones de esta modalidad consiste precisamente en “fomentar la observación y la interpretación de la realidad observada” (2000: 34), indispensables cuando se busca desarrollar una habilidad de pensamiento crítico, como se muestra a continuación.

El pensamiento crítico en el diseño del curso

A partir de su tesis de una educación intencional, el filósofo y educador John Dewey destaca la importancia del pensamiento reflexivo como base de lo que hoy conocemos como pensamiento crítico. En su libro *Cómo pensamos*, Dewey definió el pensamiento reflexivo como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta

forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 2007: 24). Esto implica una participación activa en donde el estudiante se hace preguntas y reflexiona por sí mismo para conseguir un aprendizaje permanente, más que sólo recibir teorías de forma pasiva a través de un tercero que transforma, interpreta y digiere previamente los contenidos del curso. Es en este proceso de aprendizaje donde los fundamentos y las conclusiones están soportadas por las razones y las implicaciones de nuestras creencias (Fisher, 2011: 3).

Ya transformado en la práctica educativa, Dewey plantea que “el método de enseñanza habrá de ser indirecto, esto es, de descubrimiento, reflexivo y experimental” (Beltrán, 2000: 52-53). En el pensamiento de Dewey, la escuela representa una oportunidad para entrenarse en situaciones de vida en donde el aprendizaje se da al enfrentarse exitosamente a una situación problemática.

A partir de las ideas de Dewey, Edward Glaser propone que el pensamiento crítico requiere de tres elementos: 1. Disposición para considerar de una manera reflexiva los problemas y asuntos que se relacionan con las experiencias personales; 2. Conocimiento de métodos de investigación y razonamiento lógicos, y 3. Habilidades para aplicarlos (Glaser, 1941, citado por Fisher, 2011: 3). Si conjuntamos estos elementos observaremos que es posible desarrollar un curso en donde el alumno asuma un papel activo en su proceso de formación, demostrando, con la guía adecuada, su capacidad para pensar críticamente. Para Alec Fisher esto significa una capacidad para interpretar, analizar y evaluar ideas y argumentos. (2011: v). Estos elementos teóricos se convirtieron en el reto de la obra a desarrollar.

Desarrollo de la dramatización

Partimos de la premisa de que una dramatización es una historia que requiere, por lo menos, de una trama, un ambiente, un tiempo, de personajes, sucesos y lenguajes adecuados y creíbles (R. Fisher, s/f: 4). Asimismo, un principio fundamental para el diseño instruccional es considerar a la población

a la que va dirigida la experiencia educativa. Nosotros estamos hablando de estudiantes adultos de un programa de licenciatura cuyas edades oscilan entre los 20 y los 35 años que se decidieron estudiar en un sistema abierto porque, en su mayoría, tienen otras responsabilidades laborales y/o familiares.

Con esto en la mente, el primer paso fue desarrollar en un esquema los contenidos del programa oficial y con una lluvia de ideas los posibles conflictos que pueden surgir con la administración de los recursos humanos en una empresa. El curso comprende temas como procesos de reclutamiento y selección de personal, contratación, capacitación, seguridad e higiene y sistemas de información, entre otros. Se requería, entonces, de un ámbito en el que pudieran ser creíbles todos los conflictos que se desarrollarían como parte de la dramatización. Debido a que no es posible que todos los alumnos cuenten con experiencia laboral, opté por un escenario conocido: una tienda de abarrotes. Sin embargo, en la práctica, en una tienda de abarrotes difícilmente se utiliza alguno de los procesos requeridos en el curso, así que se mantuvo el giro de abarrotes, pero el contexto se amplió a un distribuidor mayorista. Esto permitió desarrollar los casos en ámbitos del personal administrativo (por ejemplo contadores y cajeros), gerencial (gerentes de sucursales) y operativo (conductores de camiones de reparto, vendedores, estibadores, bodegueros y vigilantes). Los conflictos provienen de la experiencia del autor en actividades de consultoría en negocios reales; esto nos da la ventaja de que se pueden elaborar parlamentos en lenguajes creíbles, apropiados al personaje, que son de suma importancia en cualquier trama.

En cuanto a los personajes, sabemos que hay protagonistas, antagonistas y secundarios. El protagonista sería el propio alumno, como parte de un equipo de trabajo que es enviado por la oficina de vinculación de la universidad a realizar una consultoría a la distribuidora de abarrotes. La consultoría habría sido solicitada por un ex alumno de la institución, hijo del propietario, que va a ser el antagonista, caracterizado por una persona de unos 65 años, con estudios básicos, que inició en su juventud como

empleado de mostrador y prosperó a base de esfuerzo, que no cree en ninguna teoría administrativa y está acostumbrado a llevar su negocio de una forma rudimentaria y poco sistematizada, y que aunque no está de acuerdo en las ideas de su hijo, sabe que su retiro está próximo y acepta la intervención externa.

La empresa es una abarrotera que tiene bodegas en algunos estados del centro del país. Enfrenta problemas de diversa índole derivados de la forma de administrar el negocio. Debido a que nos interesa la parte de los recursos humanos, se le plantea al alumno una serie de conflictos del personal que se relacionan con problemas derivados de los temas del curso. Por su papel en la obra, los personajes desarrollan los siguientes roles:

1. Protagonista: Alumno (este papel es asumido en la realidad por el propio alumno). Debe aportar soluciones fundamentadas a partir de la problemática del negocio. Esto implica la aplicación de los elementos teóricos del curso.
2. Antagonista: Dueño del negocio. Al ser una persona con mucha experiencia de vida y de trabajo, debe ser convencido con razones y fundamentos que las soluciones propuestas son las mejores para su negocio.
3. Personaje secundario 1: Hijo del dueño. Su labor es proporcionar datos e información sobre los problemas que atraviesa el negocio.

El rol que desempeña es el de quien está planteando los conflictos y las situaciones que habrán de resolverse. Un dato importante es que los problemas deben estar poco estructurados para acercarse más a la complejidad de un problema real.

4. Personaje secundario 2: Profesor. Su labor es proporcionar las guías que orienten el trabajo del alumno. Hace recomendaciones, sugiere algunas observaciones importantes para estructurar mejor los problemas, plantea los formatos en que debe ser entregada la solución de cada conflicto. En la obra, el profesor se vuelve un elemento de apoyo real al alumno, pensando en un ambiente de aprendizaje asíncrono y a distancia.
5. Personajes secundarios 3: Trabajadores de la empresa. Sus parlamentos aportan información complementaria pero dispersa que el alumno debe discriminar para solucionar los conflictos.

¿En dónde están las actividades para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico? Si regresamos a la figura 2, donde se muestra el diseño instruccional de la experiencia educativa, observaremos que la principal tarea que requiere de un pensamiento crítico se encuentra en varias etapas del proceso, que se muestran sombreadas en la figura 3.

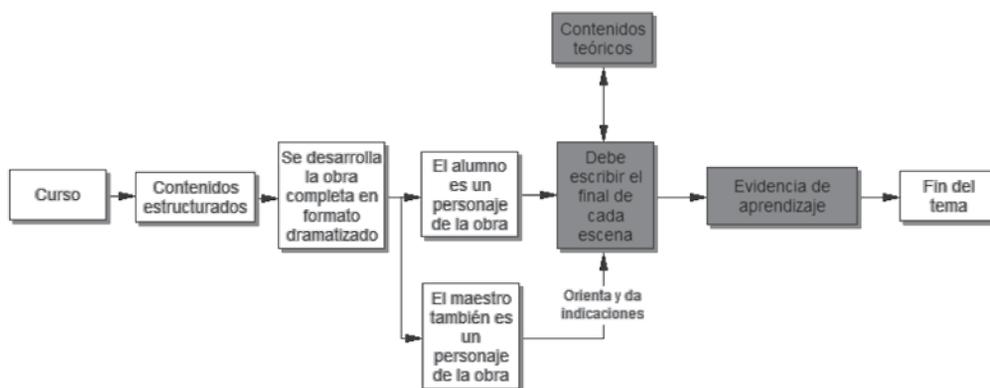


FIGURA 3

Etapas donde se requiere de un pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia.

Para *escribir el final de cada acto o escena* se requiere interactuar con los contenidos teóricos y asimilar la teoría para llevarla al campo de aplicación que es la solución a cada uno de los conflictos planteados. Esto requiere, a su vez, analizar el problema planteado, identificar y evaluar la información, las creencias y las suposiciones que plantean los personajes, juzgar la validez de la información que recibe (Fisher, 2011: 11), que son muestras del tipo de pensamiento que nos ocupa. Por esta razón, la flecha que une a ambos cuadros es de doble sentido, ya que las habilidades se requieren tanto al estructurar el problema como al regresar con la parte teórica a resolverlo.

La elaboración de las *evidencias de aprendizaje* requiere analizar, evaluar y producir explicaciones, así como hacer inferencias a partir de los elementos teóricos, que se desprenden de una habilidad de pensamiento crítico (Fisher, 2011: 11). Más aún, se pide desarrollar una solución argumentada que efectivamente sea aplicable al problema planteado. Para lograr esto y asegurar que los productos sean realmente consecuencia de un pensamiento reflexivo, el alumno cuenta con el profesor de dos maneras: como personaje que lo guía y orienta, que destaca elementos de información a los que el alumno debe estar atento para realizar discriminaciones, y como guía real de la clase, en donde la teoría y el texto teatral se complementan con documentos escritos que contribuyen a encontrar el tipo de producto esperado a través de rúbricas de evaluación, características del producto, lineamientos de entrega y lecturas recomendadas.

Los primeros resultados en una prueba piloto

De los tres elementos considerados por Edward Glaser (citado por Fisher, 2011: 3) en su definición de pensamiento crítico el más complejo es la disposición a considerar de una manera reflexiva los problemas y asuntos que se relacionan con las experiencias personales. Los otros dos se pueden promover mediante distintas estrategias contenidas en el texto o en los materiales complementarios. En todo curso hay alumnos excelentes que asisten por un verdadero deseo de superación y aprendizaje,

pero también hay quienes asisten por la necesidad de acreditar el curso, que es visto como un obstáculo más que se interpone en su objetivo último, que es obtener un título universitario.

La primera versión del texto y del curso completo se desarrolló con seis alumnos que aceptaron el reto de tomarlo de manera voluntaria. Se programaron reuniones quincenales de asesoría y seguimiento. El resto del tiempo interactuamos por medios electrónicos. De los seis, dos desertaron antes de la mitad del curso argumentando falta de tiempo por causas laborales; dos más lo concluyeron sin éxito debido a que no siguieron los lineamientos solicitados, limitándose a copiar la información obtenida a través de un buscador de internet y planteando supuestas soluciones que no se apegaban a las rúbricas de evaluación, por lo que carecían de la estructuración del problema y de las aplicaciones teóricas. Las dos personas que concluyeron con éxito mencionaron en una entrevista abierta no estructurada que les había parecido novedoso el acercamiento a los temas del curso y que consideraban que había sido una experiencia muy enriquecedora en su formación.

Conclusiones

En su texto sobre el teatro como recurso didáctico, García Velasco (2008: 34) confirma: “Ciertamente, la inclusión de la dramatización en la programación curricular y en relación con los diferentes contenidos puede parecer una tarea irrealizable al profesorado, sobre todo si éste no se siente formado para ello”. Y es que no es cuestión de sentirse o no formado, la competencia se tiene que desarrollar. En el caso personal, parto de un gusto por la lectura de teatro, pero no ha sido sencillo el camino para encontrar textos que me permitan formarme mejor en aspectos técnicos de la escritura teatral. Cosas tan sencillas como el uso de guiones, silencios, puntuaciones que indican acciones de los personajes, o la descripción de las escenas, son todo un reto para el autor inexperto, pero son cuestiones que se deben conocer mínimamente, sin olvidar la intencionalidad educativa y el rumbo didáctico de la obra. Si no se tiene un conocimiento de los requerimientos

un poco más allá de lo mínimo aceptable, el texto carecerá de sentido, con la consecuente pérdida de interés para el lector.

En el texto de Izaguirre (1965) se dice: “Se necesitan alrededor de tres años para ser un buen zapatero; lo mismo ocurre para convertirse en carpintero, o para adquirir cualquier otro oficio. ¿Por qué la dramaturgia —una de las profesiones más difíciles del mundo— se va a aprender de la mañana a la noche, sin un estudio serio? (Egri, citado por Izaguirre, 1965: 46). Así que quienes no estamos formados en un ámbito literario tendremos que mantener la paciencia y perseverancia para lograr el objetivo de innovar una práctica docente. El texto piloto y los apoyos otorgados deben de revisarse en una siguiente versión para corregir aquellos aspectos que se detectaron como susceptibles de ser mejorados.

Por último, soy un convencido de que los distintos tipos de pensamiento, y sus correspondientes habilidades, no se dan de manera aislada y en un ambiente químicamente puro. El desarrollo de una habilidad de pensamiento crítico requiere también de procesos de pensamiento creativo, como la búsqueda de soluciones a los conflictos planteados. También supone un desarrollo de pensamiento ético como un factor que ayuda y guía la toma de decisiones. Esto nos permite formar alumnos con mejores capacidades para enfrentar los retos que les impondrá su vida profesional.

Finalmente, además de los tipos de pensamiento planteados anteriormente, la estrategia aquí presentada comprende varios elementos de las teorías del pensamiento complejo y del aprendizaje basado en problemas. En consecuencia, el reto más importante es que los profesores aceptemos los desafíos que nos imponen las nuevas realidades tecnológicas, educativas, culturales y sociales para asumir con responsabilidad nuestro rol de formadores de los seres humanos que conducirán el destino de esta sociedad.

REFERENCIAS

- Beltrán, Francisco. “John Dewey: una democracia vital”. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, 2000.
- Cameron, Emilie. “New geographies of story and storytelling”. *Progress in Human Geography*, vol. 36, núm. 5 (2012):

573-592 (consulta: 10 de octubre de 2013) <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7dec-f7e8-872b-47f5-b99c-af07e25234ed%40sessionmgr13&vid=1&hid=10>>.

- Dewey, John. *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Fisher, Alec. *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- Fisher, Robert. “A report of the master class delivered by professor Robert Fisher on February 6th and 7th”. *Verbal, s/f* (consulta: 9 de octubre 2013) <<http://www.verbalarts-centre.co.uk/T3/assets/Report%20on%20Professor%20Fisher's%20Master%20Class.pdf>>.
- García Velasco, Antonio. “Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos”. *Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 233 (2008): 29-37 (consulta: 10 de octubre de 2013) <<http://www.fundaciongsr.org/documentos/8459.pdf>>.
- Izaguirre, Enrique. *Técnica literaria del drama: esbozo integral sobre la problemática del cómo escribir una pieza de teatro. Técnica convencional y técnica dialéctica*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, 1965.
- Jonassen, David. *Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. Nueva York: Routledge, 2011.
- Mendoza, Alfredo. *Cómo escribir teatro rural*. México: CREFAL, 1956.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Le sugiero explorar distintos medios para adaptar los contenidos a diferentes estilos de aprendizaje. Recuerde que todos los grupos son diferentes y los alumnos pueden tener mejores desempeños si variamos los formatos en que interactúan con el conocimiento. Las estrategias de aprendizaje que se utilizaban hace diez años no pueden mantenerse iguales. El conocimiento y las tecnologías siguen avanzando. Al momento de elaborar el presente artículo, el texto dramatizado ha comenzado a tomar forma de historieta. La hipótesis es que esto permitirá una lectura más ágil y mucho más visual que un texto y que podrá abordarse con alumnos que poseen diferentes estilos de aprendizaje. También he considerado darle un formato de audio como radionovela, pero esto será después. Espero echar a andar la segunda versión a principios de 2015.

TEXTOS Y LECTURAS RECOMENDADAS

1. Para adentrarse al mundo de la escritura literaria: Mónica Lavín, *Leo, luego escribo*. México: Lectorum, 2001.
2. Para estudiar distintas formas de diseñar un ambiente de aprendizaje, sobre todo en ambientes mezclados o virtuales: David Jonassen, *Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. Nueva York: Routledge, 2011.
3. Sobre cómo escribir una obra de teatro, Roberto Aníbal Bedoya Petrovich, actor y director teatral peruano: <<http://entretachosybastidores.blogspot.mx/2011/05/como-escribir-una-obra-de-teatro.html>>.

Recibido: 15 de noviembre de 2013.

Aceptado: 22 de abril de 2014.