

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2965>

La pedagogía teatral como estrategia de enseñanza para desarrollar el pensamiento histórico

Theater pedagogy as a teaching strategy to develop historical thinking

Wilman Escobar Escamilla

wilman.escobar@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0007-1612-8075>

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

María Laura Alvarado Rodríguez

marialaura.alvarado@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0001-7650-8690>

Universidad de Costa Rica

San José – Costa Rica

Artículo recibido: 28 de octubre de 2024. Aceptado para publicación: 11 de noviembre de 2024.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este estudio investiga cómo integrar el teatro para desarrollar habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de noveno grado. A pesar de la disminución de la participación en actividades artísticas en la educación secundaria, el teatro es crucial para fomentar habilidades críticas y analíticas (Stanislavsky, 2019). La investigación utiliza un diseño transversal y un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, para evaluar el impacto de la actividad teatral en el aprendizaje histórico. El proceso incluye la creación del guion, ensayos y la presentación final. Se observa que la actividad teatral ayuda a los estudiantes a comprender y empatizar los eventos históricos de manera más profunda. Los resultados se recopilan mediante cuestionarios y observaciones, enfocándose en habilidades como la contextualización y la narración histórica. Este enfoque se alinea con los objetivos del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y ha demostrado ser beneficioso en otros países (Latapi, 2018; Santisteban, 2010). Aunque el teatro resultó efectivo para mejorar la comprensión histórica y motivar a los estudiantes a permanecer en el sistema educativo (Villalpando, 2010), se encontraron limitaciones, como el desarrollo desigual de la empatía y problemas de tiempo y participación en la evaluación final. El estudio concluye que el teatro es prometedor, pero su implementación requiere ajustes para maximizar su efectividad. Se recomienda explorar cómo el teatro puede mejorar aún más el pensamiento histórico y la empatía en futuras investigaciones.


Palabras clave: teatro, pensamiento histórico, educación secundaria, metodología educativa, historia

Abstract

This study investigates how to integrate theater into the developing of historical thinking skills in ninth grade students. Despite the decrease in participation of artistic activities in high school education, theater is crucial for fostering critical and analytical skills (Stanislavsky, 2019). The research uses a cross-sectional design and a approach of mixed-methods, combining qualitative

and quantitative methods, to assess the impact of theatrical activities on historical learning. The process includes script creation, rehearsals, and the final presentation. It was observed that theatrical activities help students understand and empathize with historical events more deeply. Data were collected through questionnaires and observations, focusing on skills such as contextualization and historical narration. This approach aligns with the objectives of the Ministry of Public Education and has proven beneficial in other countries (Latapi, 2018; Santisteban, 2010). Although theater was effective in enhancing historical understanding and motivating students to remain in the educational system (Villalpando, 2010), limitations were identified, such as uneven development of empathy and issues with time and participation during the final evaluation. The study concludes that theater is promising but requires adjustments to maximize its effectiveness. Future research is recommended to explore how theater can further improve historical thinking and empathy among students.

Keywords: theater, historical thinking, secondary education, educational methodology, history

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Escobar Escamilla, W., & Alvarado Rodríguez, M. L. (2024). La pedagogía teatral como estrategia de enseñanza para desarrollar el pensamiento histórico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5), 5167– 5189.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2965>

INTRODUCCIÓN

Aunque en la educación secundaria la participación en actividades lúdicas y artísticas tiende a disminuir significativamente, las artes desempeñan un papel esencial en el aprendizaje al fomentar y descubrir nuevas habilidades (Arroyo, 2007). El propósito de esta investigación es examinar cómo la implementación de una obra de teatro sobre la historia de Costa Rica, enfocada en la creación del Estado nación, puede contribuir al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico entre los estudiantes de noveno grado. Los ensayos, la creación del guion y la presentación final de la obra forman parte del proceso.

El impacto de la actividad teatral sobre las habilidades históricas desarrolladas durante el proceso se analiza mediante un diseño transversal; la investigación se centra en observar el contexto social de los participantes. Al permitir a los estudiantes empatizar y comprender más profundamente los procesos históricos, la representación teatral de eventos y personajes históricos se presenta como una herramienta útil para mejorar el aprendizaje y desarrollar habilidades del pensamiento histórico (Latapi, 2018). Esta técnica humaniza la historia al fomentar la memoria histórica y el desarrollo de habilidades críticas, así como una comprensión detallada de los sucesos pasados (Santisteban, 2010).

El teatro podría ser muy beneficioso para la enseñanza de la historia en Costa Rica. Al exigir la creación de personajes y un análisis exhaustivo, el teatro promueve las habilidades críticas (Stanislavsky, 2019) y se alinea con los objetivos del Ministerio de Educación Pública. Sus beneficios han sido documentados en México y España (Latapi, 2018; Soria, 2014; Sánchez, 2007), pero Costa Rica no ha investigado este enfoque. Para mejorar la enseñanza de la historia y motivar a los alumnos a permanecer en el sistema educativo, se podría implementar (Villalpando, 2010).

El Informe del Estado de la Educación (2023) destaca el éxito de las políticas de permanencia y reincorporación educativa en Costa Rica, subrayando la importancia de investigar constantemente nuevas propuestas que mantengan el interés de los estudiantes y aseguren su permanencia en el sistema educativo.

En las ciencias sociales, nuevas propuestas buscan fomentar una mayor criticidad en el estudio de los hechos históricos (Pérez y Hernández, 2017), para así crear ciudadanos más conscientes de su presente a través del análisis del pasado. Sin embargo, los métodos tradicionales en Estudios Sociales suelen ser desmotivadores para los estudiantes, pues dichos métodos se basan en la memorización a corto plazo, que no proporciona un aprendizaje significativo (Silva, 2009).

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿cómo desarrollar una propuesta de estrategia de enseñanza y aprendizaje basada en la pedagogía teatral para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de noveno año del Colegio Monterrey en 2022? Los objetivos específicos incluyen diseñar e implementar una estrategia de enseñanza basada en la pedagogía teatral, caracterizar las habilidades del pensamiento histórico y evaluar el impacto de la propuesta didáctica. Las preguntas relacionadas son: ¿puede la pedagogía teatral ser una estrategia eficaz para el desarrollo del pensamiento histórico?, ¿cómo se puede desarrollar esta estrategia?, ¿qué habilidades específicas del pensamiento histórico se pueden potenciar con la pedagogía teatral? y ¿es posible comprender la historia de Costa Rica mediante esta metodología en una institución educativa privada?

DESARROLLO

Enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia ha evolucionado significativamente para adaptarse a las demandas y situaciones actuales. La historia se entendía tradicionalmente como una simple narración de sucesos pasados. Según Pérez y Hernández (2017), no obstante, es esencial adoptar una "historia del tiempo presente", que conecte el pasado con el presente y muestre cómo los sucesos históricos continúan influyendo en la actualidad.

El enfoque tradicional de los contenidos históricos, según Pipkin et al. (2001), con frecuencia no es adecuado para los alumnos que se enfrentan a nuevas realidades y problemas sociales. La necesidad de una enseñanza histórica que tenga relación con los problemas actuales se ve reforzada por este contexto poco valioso para el aprendizaje.

La interpretación de los actores sociales y el análisis continuo de los acontecimientos en relación con el presente son factores que influyen en la comprensión de la historia, según Pérez y Hernández (2017). Por lo tanto, la historia es una narrativa en constante transformación que debe reflejar la situación actual.

La importancia del análisis crítico en la enseñanza de la historia es destacada por Rodríguez y García (2011) porque fomenta el pensamiento crítico y permite a los alumnos reflexionar sobre el pasado para comprender mejor los fenómenos actuales. El uso de presentaciones mediáticas atractivas, la adaptación del conocimiento a la vida diaria y la memorización de conceptos son tres procesos fundamentales en la enseñanza histórica, según Santiago (2016).

Además, para Santiago (2016), la enseñanza de la historia debe ayudar a los alumnos a comprender las circunstancias actuales, desarrollar habilidades de reflexión crítica y formar ciudadanos informados. Para entender mejor los fenómenos y procesos actuales, la historia fomenta el pensamiento hipotético-deductivo, lo cual es especialmente importante para los adolescentes, según Rodríguez y García (2011). Pérez y Hernández (2017) también proponen una revisión de la enseñanza de la historia desde una perspectiva posmodernista que incluya escepticismo, relativismo y subjetivismo. Para garantizar que la enseñanza de la historia sea relevante y significativa en el contexto actual, esta revisión es esencial.

Pensamiento histórico

Aprender a pensar históricamente requiere dominar dos categorías de conocimiento: el contenido procedimental y el contenido substantivo. El primero se refiere a los personajes, los hechos y las ideas particulares que componen la historia. La empatía histórica y la evidencia son habilidades esenciales para entender y dar sentido a esos sucesos históricos (Jara y Santisteban, 2018).

Los estudiantes pueden comparar el pasado con el presente, evaluar los procesos históricos como avances o retrocesos y elaborar explicaciones detalladas sobre las causas de esos eventos gracias al desarrollo del pensamiento histórico (Pagès, 2009 citado por Jara y Santisteban, 2018). La investigación histórica, que incluye la comprensión de los procesos que construyen la historia, la comparación de textos y la lectura y análisis de fuentes, apoya este desarrollo. Un estudiante tiene un criterio histórico sólido cuando maneja bien estos aspectos (Santisteban, 2010).

Pianovski (2015) argumenta que la educación debe involucrar a los estudiantes en el análisis de fuentes históricas, transformando la escuela en un lugar de renovación y conciencia sobre la

historia en la vida diaria y su capacidad para transformar la realidad. Sin embargo, Garrido (2005) critica que los sistemas educativos formales han ignorado esta experiencia, impidiendo que la escuela funcione como un espacio para la subjetivación y socialización de los estudiantes.

El desarrollo del pensamiento histórico se enfoca en cuatro aspectos clave: la conciencia del tiempo histórico, la representación de la historia a través de narraciones y explicaciones, la empatía histórica y la capacidad para contextualizar e interpretar fuentes (Santisteban, 2010). Jara y Santisteban (2018) destacan la importancia de formar ciudadanos críticos mediante la investigación histórica. Santiago (2016) añade que es crucial priorizar el análisis de las realidades contemporáneas para activar el pensamiento crítico en la educación.

Esta nueva visión del pensamiento histórico, influenciada por estudios posmodernistas, subraya la importancia de incluir contenidos que fomenten la investigación en la enseñanza de la historia. Se debe evitar la simple memorización de datos y promover el análisis crítico de la información (Santisteban, 2010).

Pensamiento crítico

La habilidad de pensar críticamente se desarrolla a medida que las personas avanzan en su educación y carrera profesional. La capacidad decisiva que adquieren a través del conocimiento y las experiencias tanto personales como profesionales les permite tomar decisiones acertadas (Mackay et al., 2018).

El pensamiento crítico es un método de pensamiento flexible, organizado e ingenioso, según Lipman (1998), citado por López (2012). Para este último, no se trata de saturar a los alumnos con conocimientos especializados, sino de enseñarles a aprender por sí mismos y fomentar su autonomía intelectual.

Según Mackay et al. (2018), el pensamiento crítico se compone de una combinación de técnicas, representaciones mentales y procesos que se emplean para resolver problemas, tomar decisiones y adquirir nuevos conceptos. Las personas pueden comparar, hacer juicios y crear nuevos contextos e ideas al aplicar estos conceptos a la vida real, según esta perspectiva (Pérez y Hernández, 2017).

Según Mackay et al. (2018), cuando alguien hace preguntas sobre asuntos académicos y busca respuestas analíticas y constructivas, está empleando su pensamiento crítico. Cuando una persona puede analizar fundamentos, crear una opinión propia sobre cualquier tema y razonar de manera cualitativa, según Mackay et al. (2018), se considera un pensador crítico.

El pensamiento crítico desarrolla varias habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación (Facione, 2015). Mcknown (1997), citado por Mackay et al. (2018), destaca tres principios clave del pensamiento crítico:

Basarse en el cuestionamiento, asegurando que las deducciones se apoyen en evidencias sólidas.

Requerir un pensamiento profundo.

Necesitar concentración y enfoque total.

Glaser (1994), también citado por Mackay et al. (2018), divide el proceso del pensamiento crítico en cinco etapas:

Conocer el problema.

Recoger y seleccionar adecuadamente los datos necesarios para solucionarlo.

Identificar los supuestos estructurados y no estructurados.

Seleccionar y formular los supuestos que conducen a una conclusión.

Deducir resultados válidos y discutir la validez de estas deducciones.

Según Mackay et al. (2018), Ennis y Millman (1965) clasifican las habilidades de pensamiento crítico en cuatro categorías: juicio inductivo, juicio deductivo, evaluación de la veracidad de las afirmaciones y definición de supuestos en debates. El pensamiento crítico es la habilidad de los alumnos para razonar y analizar los contenidos curriculares, evaluando este proceso más allá de la memorización, según esta investigación. Este método permite evaluar cómo los alumnos aplican su razonamiento crítico a los estímulos educativos.

Aprendizaje basado en proyectos

En el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los alumnos participan activamente en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos que tienen relevancia en el mundo real. Este método alienta a los alumnos a aprender más allá de las paredes del salón (Martí et al., 2010).

Según Jones et al. (1997), citado por Sánchez (2007), el ABP permite que los alumnos participen en la planificación y el manejo de su propio proceso de aprendizaje al enfocarse en la resolución de problemas y preguntas. Para garantizar que los alumnos adquieran las habilidades útiles y tengan los recursos necesarios, los docentes deben diseñar y evaluar cuidadosamente los proyectos. Esta técnica se basa en las teorías constructivistas de Vygotsky y Piaget. Utiliza modelos educativos como el cono de Dale y la pirámide de Bales (De Diego, 2012). Para ofrecer una opción a la enseñanza tradicional, los proyectos deben ser el núcleo del currículo, según Sánchez (2016).

El ABP implica participar en debates, investigación y presentación de ideas, no solo hacer cosas (Martí et al., 2010). El papel del maestro es fundamental; debe crear un ambiente de aprendizaje que sea difícil pero accesible y brindar apoyo a los alumnos durante todo el proceso (Rodríguez et al., 2001; Johari y Bradshaw, 2008, citados por Sánchez, 2016).

Para enfrentar problemas reales, los alumnos en el ABP deben plantear preguntas, investigar y presentar sus hallazgos. Un aprendizaje activo y colaborativo es promovido por esta perspectiva (Blumenfeld et al., 1991, citado por Sánchez, 2016). El ABP incluye una amplia gama de proyectos y temas, a diferencia del Aprendizaje Basado en Problemas, que se centra en la resolución de un problema específico (Martí et al., 2010).

Entre las ventajas del ABP, se encuentran una evaluación más auténtica, mayor motivación y un aprendizaje más significativo. Los estudiantes desarrollan habilidades para trabajar en equipo, piensan de manera crítica y creativa y se preparan mejor para el futuro laboral (De Diego, 2012).

Aprendizaje experiencial

Como afirma Romero (2010), el concepto de aprendizaje experiencial sigue siendo un concepto en desarrollo y carece de un marco teórico completamente establecido. Sin embargo, es posible distinguir y combinar múltiples puntos de vista útiles sobre este tipo de aprendizaje.

John Dewey fue un pionero en discutir las experiencias educativas. Dewey (2010) distingue entre experiencias educativas y experiencias de otros tipos. No todas las experiencias son educativas,

según Dewey; una experiencia es verdaderamente educativa si ayuda al aprendizaje futuro del alumno, aunque no siempre sea placentera o evaluable de inmediato.

El aprendizaje no se limita a los contextos formales. Las personas aprenden continuamente a través de su interacción con el entorno y las experiencias fuera del aula, lo cual puede ofrecer valiosas oportunidades de aprendizaje (Romero, 2010). Dewey (2010) sugiere que el aprendizaje se basa en la participación activa y la reflexión sobre lo experimentado, conectando el nuevo conocimiento con el previo y desarrollando estructuras conceptuales que permitan aplicar ese conocimiento en diversas situaciones.

Dewey (2010) describe cuatro fases del aprendizaje experiencial: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. El proceso comienza con una experiencia concreta, seguida de la reflexión sobre esa experiencia, que lleva a una conceptualización abstracta y finalmente a la aplicación del nuevo conocimiento a otras situaciones.

Romero (2010) también destaca la visión de Itin (1999), quien define el aprendizaje experiencial como un proceso formativo que involucra al individuo en múltiples dimensiones—física, social, intelectual, cognitiva y emocional—mediante una experiencia que presenta retos y riesgos. Siguiendo las fases de Dewey, el aprendiz debe formular problemas, experimentar y aplicar su creatividad para desarrollar conocimiento.

Raelin (2000) contrapone el aprendizaje experiencial con el aprendizaje formal tradicional. Mientras que el aprendizaje formal tiende a ser pasivo y centrado en la recepción de información, el aprendizaje experiencial promueve una reflexión activa sobre las experiencias (Romero, 2010).

Gómez (2011), al sintetizar las fases de Dewey a través de Kolb (1981), describe el proceso del aprendizaje experiencial en términos del Ciclo del Aprendizaje. Este ciclo comienza con la experiencia concreta, sigue con la reflexión sobre esa experiencia, luego la conceptualización abstracta y finaliza con la experimentación activa de las conclusiones obtenidas. Kolb (1981) también identifica dos tipos de actividades en este ciclo: percepción, que ocurre en la experiencia concreta y la conceptualización abstracta, y procesamiento, que se da en la experimentación activa y la observación reflexiva (Gómez, 2011).

Kolb (1981), citado por Gómez (2011), explora los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje experiencial y cómo estos procesos se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje. El aprendizaje experiencial permite a los individuos adaptarse a una sociedad en constante cambio y fomenta un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Romero, 2010). Además, ofrece una valiosa oportunidad para conectar teoría y práctica, fortaleciendo el conocimiento significativo al enfrentar y resolver situaciones reales (Romero, 2010).

El Teatro

El teatro, en su esencia, ha sido interpretado de diversas maneras a lo largo del tiempo, reflejando distintas visiones sobre su propósito, metodología e impacto. Aquí exploramos las ideas de algunos teóricos clave que han dejado una huella significativa en la teoría teatral.

Para empezar, Konstantin Stanislavski es reconocido por su perspectiva sobre el naturalismo. Para él, el teatro debía representar en la escena la verdad y la autenticidad. Los actores deben transmitir sus emociones y experiencias de manera honesta, eliminando cualquier falsedad que pudiera desvirtuar la representación (Stanislavski, 2019). Según este teórico, su búsqueda de autenticidad lo llevó a desafiar las normas teatrales convencionales y a buscar una forma de teatro que se ajustara más a la realidad vivida.

Jerzy Grotowski entendió el teatro como una pura interacción entre el actor y el público. Todos los demás componentes, como los efectos especiales y los decorados, eran considerados secundarios (Grotowski, 1970). Para Grotowski, la conexión entre el actor y el espectador era fundamental, donde el actor, mediante el uso de su voz y cuerpo, producía todos los efectos necesarios. La profundidad y la simplicidad de esta relación directa eran el centro de su atención.

Además, Antonin Artaud ofreció una visión más mística del teatro, considerándolo como un espacio mágico y ritual. Artaud (1964) creía que el director debía ser un tipo de hechicero y el actor, un oficiante de un ritual que liberaba al verdadero "Yo" del actor. En su visión, el teatro debía confrontar al público con sus aspectos más oscuros y reprimidos, ofreciendo una experiencia intensa y transformadora que no solo revelara la verdad interior del actor, sino que también provocara una profunda reacción emocional en la audiencia.

Bertolt Brecht vio el teatro como un medio para cambiar la sociedad desde una perspectiva diferente. El teatro debería inspirar a los espectadores a cuestionar y pensar sobre la realidad que los rodea. (Brecht 2004). Para él, el teatro debía presentar la realidad de una manera que permitiera al público adquirir una actitud crítica y reflexiva sobre las cuestiones sociales planteadas en la obra.

Una amplia gama de perspectivas para comprender el teatro está proporcionada por estas visiones diversas. Stanislavski, Grotowski, Artaud y Brecht, cada uno con su perspectiva particular sobre cómo el teatro puede reflejar y transformar la experiencia humana, siguen siendo esenciales para la práctica teatral contemporánea.

Teatro histórico

El interés de los dramaturgos por representar hechos y épocas particulares, conectando el pasado con el presente, es la base del teatro histórico (Ogando, 2002). Para dar vida al pasado en el escenario, esta forma de teatro, que se remonta a culturas antiguas que dramatizaban sus historias para preservarlas (Adame, 2010).

Como logra hacer que el pasado parezca presente, según Lukacs (1976), citado por Adame (2010), el teatro es el medio ideal para abordar asuntos históricos. Según Ogando (2002), la representación de acontecimientos históricos tiene una experiencia rica en simbolismo, ya que tiene dos significados: uno relacionado con su contexto original y otro desde una perspectiva contemporánea.

Los motivos para elegir temas históricos en el teatro incluyen el interés personal del creador, la posibilidad de ofrecer nuevas perspectivas y el deseo de desafiar o confirmar visiones predominantes (Ogando, 2002). El teatro histórico también puede tener una carga política y social significativa, reflejando los intereses del dramaturgo y del director (Ogando, 2002). Esta carga simbólica permite que el teatro histórico dialogue con el presente.

La ambientación juega un papel crucial en el teatro histórico, ya que ayuda a crear una atmósfera visual que apoya la veracidad de la representación. Según Fernández (2015), elementos como la indumentaria y el contexto social son esenciales para comunicar el mensaje histórico de manera efectiva.

Pedagogía teatral

En primera instancia, García-Huidobro (1996) describe el origen de la Pedagogía teatral en Europa como una respuesta a la necesidad de renovar las metodologías educativas tras las profundas transformaciones causadas por la Segunda Guerra Mundial. Aunque el término se utiliza principalmente en el ámbito de la formación teatral, en educación se entiende como el uso del teatro como estrategia didáctica.

Aplicado al ámbito educativo, el teatro tiene el potencial de generar una profunda conciencia social y crítica. A través de las representaciones simbólicas, los estudiantes pueden conectar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas, promoviendo una forma de pensar culturalmente enriquecedora (Ledesma, 2014).

Desde el enfoque constructivista, el teatro permite a los estudiantes experimentar de manera directa las actividades que ellos mismos están creando, lo que enriquece su proceso de aprendizaje (Granja, 2015). Chinchilla (2012) señala que el teatro no solo enlaza arte y educación, sino que también ayuda a los estudiantes a integrarse mejor en una sociedad que a menudo prioriza el individualismo sobre la conexión grupal y los sentimientos humanos. El teatro se presenta como un medio inclusivo y poderoso para el desarrollo emocional y transformador. Facilita el intercambio de roles y la empatía, lo que mejora las relaciones sociales tanto dentro como fuera del entorno educativo (Martín, 2012).

Finalmente, el teatro refuerza la identidad cultural a través de actividades lúdicas, estimula el desarrollo cognitivo y sociocultural, y promueve habilidades motrices básicas. Al hacerlo, ayuda a transmitir y mantener valores y tradiciones culturales (Arroyo, 2007).

METODOLOGÍA

Definir el enfoque de una investigación es crucial porque orienta cómo se observan y evalúan los fenómenos, establece hipótesis basadas en estas observaciones, y ajusta o modifica estas suposiciones a medida que se avanza en el estudio (Hernández et al., 2010). En este caso, la investigación se clasifica como mixta, con un enfoque predominante cualitativo, que busca describir cómo los participantes preparan una obra de teatro y teorizar sobre su desempeño en las competencias del pensamiento histórico utilizando el teatro como herramienta. También se incluye un componente cuantitativo para evaluar los conocimientos de los participantes en Estudios Sociales (Hernández et al., 2010).

El estudio se basa en una teoría fundamentada, donde se analizan datos para desarrollar teorías sobre la mejora del aprendizaje histórico a través de competencias en pensamiento histórico, comenzando desde observaciones específicas hacia generalizaciones más amplias (Hernández et al., 2010). Además, la investigación se caracteriza por su enfoque cualitativo interactivo, utilizando técnicas como cuestionarios y observaciones en el entorno educativo de los estudiantes, tal como lo describe McMillan et al. (2005).

Un diseño de investigación define cómo se llevará a cabo el estudio, especificando cuándo, de quién y bajo qué condiciones se recolectarán los datos. Según McMillan et al. (2005), este diseño orienta todo el proceso de recolección y análisis de información, asegurando que se obtengan respuestas válidas y precisas a las preguntas de investigación. Para mantener esta coherencia, la investigación se alinea constantemente con sus objetivos y preguntas planteadas.

En cuanto a la temporalidad, la investigación es de tipo transversal, ya que se realiza en un periodo breve, analizando la influencia de las variables durante este tiempo específico (Hernández et al., 2010). Es un estudio descriptivo en su fase inicial, ya que se centra en caracterizar y perfilar las habilidades del pensamiento histórico de los participantes, tanto antes como después de aplicar la propuesta didáctica (Hernández et al., 2010). Posteriormente, se

convierte en explicativo al buscar entender cómo y por qué las habilidades evaluadas cambian con la intervención, analizando la relación entre el uso del teatro como estrategia educativa y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En esta investigación se seleccionó un grupo de noveno año en el Colegio Monterrey como escenario para el estudio. Según Hernández et al. (2010), esto constituye una investigación de selección del escenario, que se realiza en un entorno natural, facilitando la observación del fenómeno en su contexto habitual (Schettini y Cortazzo, 2015).

El grupo de participantes está conformado por 14 estudiantes de la sección 9-2, de entre 14 y 15 años, que pertenecen a las clases sociales media alta y alta, y comparten espacios de socialización similares. Estos estudiantes están en el tercer trimestre del curso de Estudios Sociales, que cubre "La Formación y Consolidación del Estado Costarricense (1821-1890)" (MEP, 2016). Se eligió este periodo para aprovechar la cohesión ya existente en el grupo y la coincidencia con el calendario escolar.

La participación de los estudiantes fue voluntaria, con la firma de consentimiento informado del Comité de Ética de la Universidad de Costa Rica, y no se establecieron criterios específicos de exclusión, salvo la falta de autorización de sus encargados para participar. Los estudiantes tuvieron la libertad de retirarse en cualquier momento si así lo deseaban.

Como señalan Gómez et al. (2015), los estudios de casos a pequeña escala son valiosos para avanzar en la investigación de competencias históricas, haciendo de esta investigación una contribución significativa al análisis de esta población específica.

En la presente investigación se utilizan dos cuestionarios principales para evaluar las habilidades del pensamiento histórico en los estudiantes. El primer cuestionario, denominado "exploración de habilidades", se aplica antes de la implementación de la propuesta didáctica, mientras que el segundo, "evaluación de la aplicación de la propuesta", se aplica después (McMillan et al., 2005). Ambos cuestionarios están diseñados para abordar habilidades específicas como empatía, contextualización y narración, con preguntas tanto abiertas como cerradas. Se busca comparar las respuestas para evaluar el impacto de la estrategia teatral en el desarrollo de estas habilidades.

Además, se realizan observaciones cualitativas durante el proceso de los ensayos de la obra de teatro. Estas observaciones se registran en un diario de campo, permitiendo captar la interiorización de los contenidos y el desarrollo de la empatía (McMillan et al., 2005). La técnica de observación se complementa con un análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios.

Los resultados se analizan comparando los datos de ambos cuestionarios y observaciones, asegurando la coherencia con los objetivos del estudio. Los estudiantes se dividen en subgrupos para representar sus trabajos finales, los cuales se presentan en las lecciones de Estudios Sociales. La calidad de la puesta en escena no es objeto de análisis, ya que el foco está en la aplicación de la estrategia didáctica basada en el teatro.

El análisis de datos combina diferentes fuentes y métodos para asegurar que los resultados reflejen adecuadamente los objetivos y problemas planteados, y se presentan las conclusiones del proyecto basadas en estos análisis (Hernández et al., 2010).

RESULTADOS

La implementación de la pedagogía teatral: resultados de la observación en el proceso.

La observación realizada en esta investigación se centra en captar las actitudes y relaciones de los participantes durante la preparación y ejecución de las obras de teatro, utilizando una guía estilo diario de campo. Aunque esta técnica no incluye una evaluación formal como otras partes del estudio, permite analizar el proceso de manera más subjetiva y analítica.

Los participantes, motivados por su juventud, demostraron interés y entusiasmo por la actividad y por conocer a la investigadora desde el comienzo de los ensayos. Se dividieron en dos grupos para trabajar con los textos, seleccionando personajes según la cantidad de texto que debían memorizar y en figuras históricas conocidas. No tenían intención teatral en las primeras lecturas de los textos; a pesar de que se hicieron mejoras, estas fueron insuficientes debido a la vergüenza que sentían al tomar en serio las circunstancias históricas. Los momentos serios con frecuencia eran interrumpidos por la risa de los compañeros. Sin embargo, algunos participantes demostraron una satisfacción por adquirir las instrucciones básicas de actuación, como la posición en escena y las intenciones de los textos.

Conforme avanzaban los ensayos, aunque la apropiación de los personajes seguía siendo deficiente, los participantes empezaron a usar la comedia para superar la vergüenza, lo que resultó en una mejor interpretación y memorización de sus textos. La investigadora simplificó las situaciones con palabras cotidianas, lo que facilitó la comprensión de los participantes, quienes, además, aprendieron sobre situaciones históricas relacionadas con los textos.

A medida que ganaban confianza, se detectaron habilidades actorales como la expresividad, y el ambiente de los ensayos se mantuvo positivo, aunque con interrupciones. La relación entre los participantes y la investigadora fue sólida, lo que les permitió sentirse cómodos y expresar sus ideas de manera cómica, siempre que mantuvieran coherencia con la historia, demostrando así su comprensión del contexto histórico.

Una dificultad inicial fue que algunos participantes no estudiaban sus textos fuera de los ensayos, lo que hacía necesario un mayor número de prácticas. Sin embargo, a medida que se acercaba la fecha de la presentación, se notó un mayor compromiso por parte de algunos. Los textos más complejos se simplificaron, y se profundizó en su significado para asegurar la comprensión de los participantes, enfatizando que lo más importante no era la memoria ni el resultado final, sino el proceso en sí.

El uso de vestuario y utilería al final del proceso generó desorden inicial debido al entusiasmo, pero también aumentó la motivación. A medida que se acercaba la presentación y el fin del curso, los participantes mostraron signos de cansancio, por lo que los ensayos finales se hicieron más ligeros. El día de la presentación estuvo marcado por nervios y emoción. Aunque hubo errores y olvidos, los participantes se apoyaron mutuamente para continuar. Finalmente, todos recibieron un chocolate con una nota de agradecimiento por su participación.

El último día de clases, que coincidió con la evaluación de la estrategia, preocupaba la posible falta de asistencia o interés. Aunque cuatro participantes no asistieron, los que lo hicieron respondieron con seriedad.

Resultados de la evaluación de la aplicación de la pedagogía teatral como propuesta de estrategia de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico.

El instrumento diseñado para evaluar la aplicación de la estrategia en los participantes se estructuró cuidadosamente para medir las habilidades de pensamiento histórico. Este cuestionario se organizó con preguntas distribuidas de manera coherente, empleando una rúbrica de evaluación que clasifica las habilidades en tres niveles: bajo, intermedio y alto.

Algunas preguntas se ajustaron ligeramente en su formato para evitar que los participantes respondan de manera repetitiva o monótona, permitiendo que las respuestas reflejen posibles cambios en su pensamiento histórico y que estos sean genuinos.

El contenido a evaluar después de la aplicación de la estrategia se centra en temas como las Reformas Liberales y la Campaña Nacional de 1856-1857, que los participantes ya están estudiando en sus clases regulares de Estudios Sociales. Sin embargo, en este caso, estos temas se refuerzan a través del pequeño montaje teatral, mediado por la investigadora, con el objetivo de identificar cualquier cambio en el pensamiento histórico de los estudiantes como resultado de la estrategia aplicada.

Es importante señalar que no todos los estudiantes que participaron en la primera construcción del cuestionario con las habilidades del pensamiento histórico realizaron la evaluación de la estrategia. Esto se debió a que el curso lectivo ya estaba finalizando cuando se aplicó la última evaluación, y la asistencia disminuyó en esas fechas. De los 14 estudiantes que participaron en la exploración inicial, todos participaron en la estrategia, pero solo 10 completaron la evaluación final. A continuación, se describe el análisis de las variables correspondientes a las habilidades de pensamiento histórico, basadas en las preguntas de la evaluación de la estrategia y sus resultados.

Contextualización

En esta investigación, se evaluó la habilidad de los participantes para comprender los problemas del pasado y su relación con el presente, así como su capacidad para captar la intención de los personajes en un contexto histórico claro.

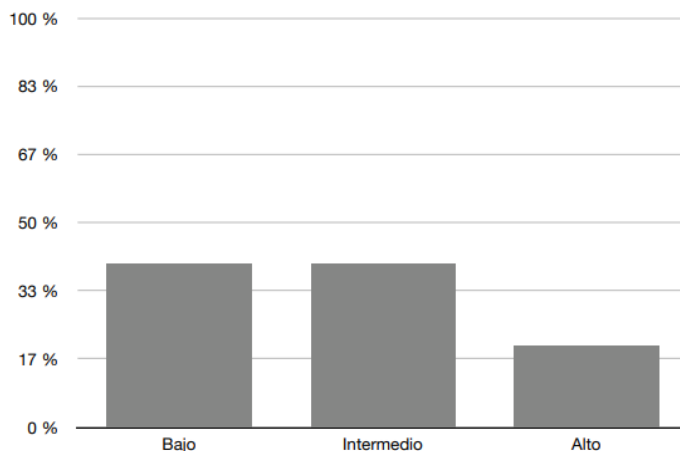
La primera pregunta de la evaluación pedía a los participantes proponer reformas para la educación costarricense, tomando como base un extracto del Estado de la Educación del 2021 y comparándolo con la Reforma Educativa de Mauro Fernández. El objetivo era que identificaran problemas tanto del pasado como del presente y establecieran una relación entre ellos, ofreciendo propuestas para su resolución.

Los resultados indicaron que la mayoría de los participantes se situaron entre el nivel intermedio y bajo en cuanto a la habilidad específica de contextualización histórica. Aproximadamente la mitad de ellos se ubicaron en el nivel alto. Esto revela que la mayoría de los estudiantes no lograron comprender completamente los problemas del pasado y/o el presente ni establecer una relación clara entre ambos. Solo una minoría logró hacerlo de manera efectiva, comprendiendo los problemas y encontrando conexiones entre ellos. Estos resultados se ilustran en la figura correspondiente.

Gráfico 1

Pregunta 1 Contextualización (Evaluación de la estrategia)

La segunda pregunta de la evaluación también se enfocó en medir la habilidad de

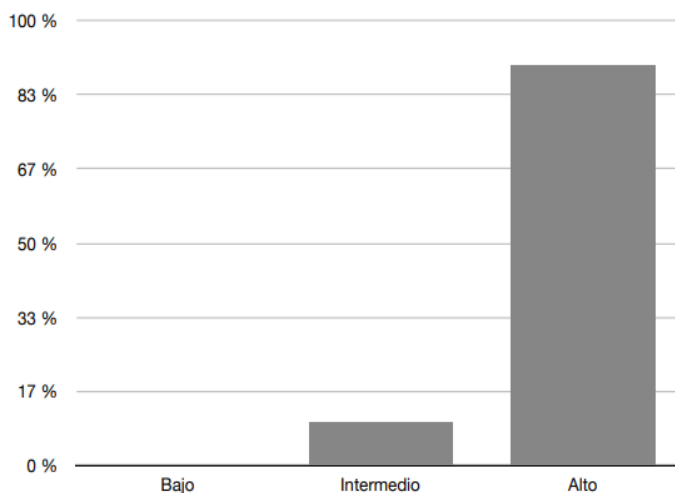


contextualización de los participantes. Se les presentó una situación ficticia ambientada en 1856, durante la invasión de los filibusteros en Costa Rica. En este escenario, un hombre debía decidir si unirse o no a la guerra, y se les ofrecieron posibles argumentos que este personaje podría utilizar. Los participantes debían seleccionar uno de estos argumentos, y los resultados de sus elecciones se reflejan de manera gráfica en la figura 2.

Gráfico 2

Pregunta 2 Contextualización (Evaluación de la estrategia)

En la segunda pregunta, la mayoría de los participantes demostraron un alto nivel de habilidad de contextualización. Esto significa que la mayoría logró captar las intenciones del personaje



dentro de un claro contexto histórico. Solo uno de los participantes se ubicó en el nivel intermedio, evidenciando una comprensión parcial: esta persona captó el contexto histórico sin entender completamente las intenciones del personaje, o viceversa.

Empatía

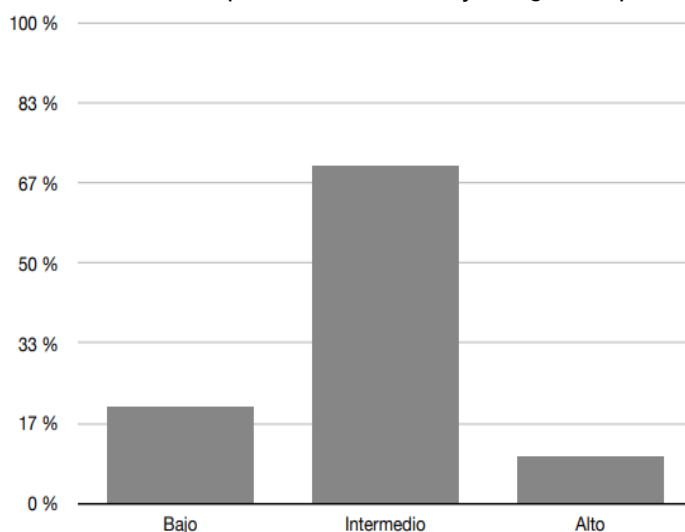
Para analizar la habilidad de empatía, que evalúa si los participantes pueden presentar argumentos sólidos a través de los personajes en el contexto histórico estudiado, se aplicó la tercera pregunta referida a esta habilidad. En esta pregunta, se presentó a los participantes una caricatura con globos de diálogo en blanco, en la cual debían completar una conversación entre dos viejos amigos que se reencuentran y discuten sobre la reforma educativa de Mauro Fernández y la idoneidad de enviar a sus hijos a la escuela.

Los resultados, ilustrados en la figura 3, mostraron que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel intermedio de la habilidad de empatía. Esto indica que los argumentos presentados por los personajes tendieron a ser estereotipados, en lugar de reflejar una comprensión profunda y matizada de la época y el tema en cuestión.

Gráfico 3

Pregunta 3 Empatía (Evaluación de la estrategia)

Los resultados también indican que en el nivel bajo, algunos participantes presentaron



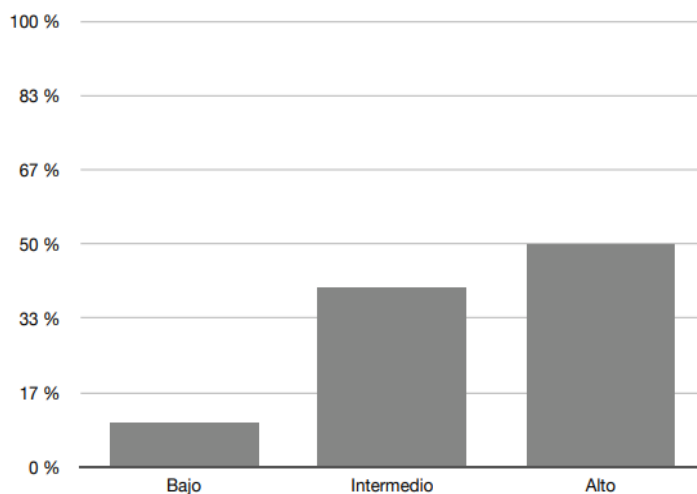
argumentos atemporales que no se alineaban con el contexto histórico. En contraste, solo un participante alcanzó el nivel alto de empatía, demostrando una comprensión profunda y proporcionando argumentos sólidos y relevantes para la época.

En la cuarta pregunta, que también evalúa la habilidad de empatía, se presentó a los participantes un video sobre la Campaña Nacional de 1856-1857. Luego, se les solicitó que redactaran dos argumentos que William Walker podría haber utilizado para reclutar soldados, con el objetivo de analizar el discurso de la época.

Los resultados, reflejados en la figura 4, muestran que la mitad de los participantes alcanzaron el nivel alto de empatía, proporcionando argumentos sólidos y contextualizados según la época. Un grupo adicional se situó en el nivel intermedio, con argumentos que resultaron estereotipados. Solo un participante se ubicó en el nivel bajo, presentando argumentos atemporales que no capturaban adecuadamente el contexto histórico.

Gráfico 4

Pregunta 4 Empatía (Evaluación de la estrategia)

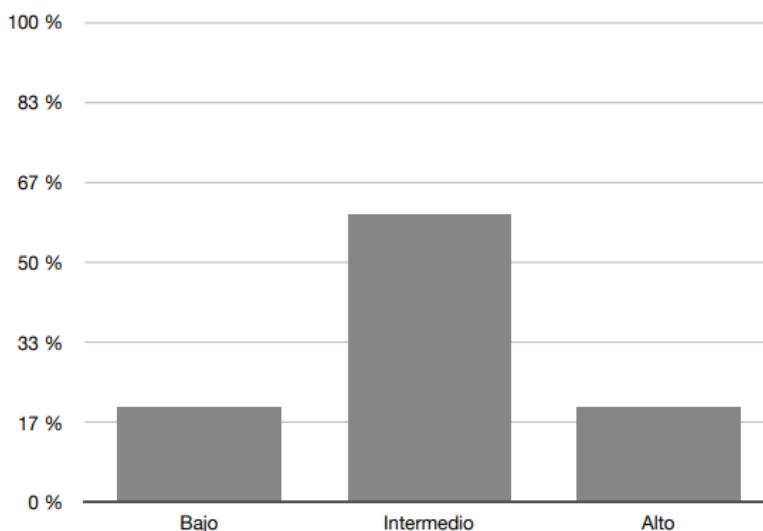


Narración

En la evaluación de la habilidad de narración, se pidió a los participantes que identificaran relaciones causales entre frases sobre las reformas liberales en Costa Rica a partir de 1870. Debían seleccionar opciones que indican si una frase era una causa, una consecuencia o si no había relación. Los resultados, mostrados en la figura 5, indicaron que la mayoría de los participantes se situaron en el nivel intermedio, demostrando una capacidad adecuada para encontrar relaciones entre eventos históricos, pero con algunas limitaciones en su análisis.

Gráfico 5

Pregunta 5 Narración (Evaluación de la estrategia)

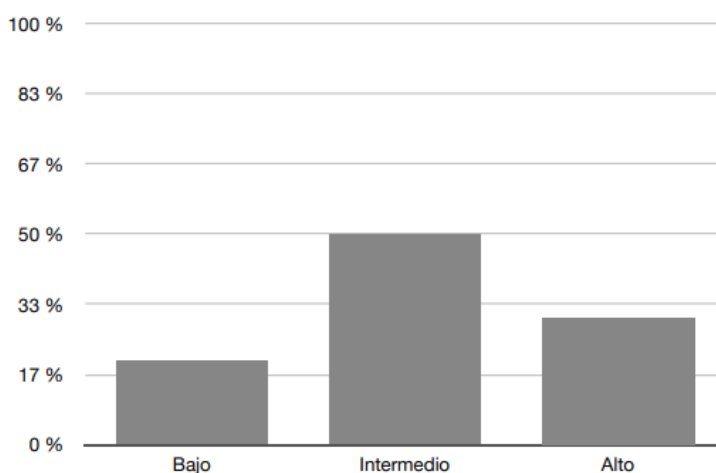


Además, la distribución de los participantes en la habilidad de narración mostró que igual número de ellos se ubicaron en el nivel bajo y el alto. Los participantes en el nivel alto pudieron distinguir claramente entre causas y efectos, mientras que los del nivel bajo no encontraron relaciones entre los hechos históricos, como se ilustra en la figura 5.

En la última pregunta, se pidió a los participantes que explicaran cómo las estrategias bélicas de Juan Mora durante la Campaña Nacional contribuyeron a la victoria. Los resultados, mostrados en la figura 6, revelaron que la mitad de los participantes se ubicaron en el nivel intermedio de la habilidad de narración. Estos describieron los hechos históricos de manera separada, sin integrar completamente las estrategias con el resultado de la campaña.

Gráfico 6

Pregunta 6 Narración (Evaluación de la estrategia)



En la última pregunta sobre la habilidad de narración, los resultados mostraron que la mayoría de los participantes se ubicaron en el nivel intermedio, describiendo los hechos históricos de manera separada. Los participantes en el nivel alto argumentaron claramente las relaciones entre los hechos históricos, mientras que los del nivel bajo no lograron describir ni argumentar adecuadamente.

En general, los participantes estaban más distribuidos entre los niveles establecidos para las habilidades del pensamiento histórico, sin presentar extremos marcados. El promedio de notas del grupo fue de 72.3, lo que indica que, en conjunto, los participantes aprobaron el ejercicio o práctica.

DISCUSIÓN

En el análisis de los resultados sobre las habilidades de contextualización, se observó una ligera reducción en el número de participantes en el nivel bajo entre la evaluación de la estrategia y la "exploración de habilidades". Este cambio puede deberse a la ausencia de algunos estudiantes al final del curso. A pesar de que el número de lecciones sobre ambos temas fue el mismo, no se notó una mejora clara, los niveles bajos se estancaron y los niveles altos disminuyeron.

Una explicación posible para estos resultados es que el tema específico de la evaluación de la estrategia, relacionado con las reformas liberales, era más complejo que el tema general de la Ilustración. Además, la interpretación del personaje de Mauro Fernández no fue muy clara, lo que pudo haber dificultado la comprensión del mensaje. Los estudiantes estaban más familiarizados con problemas sociales actuales, como el desempleo y la economía, lo que influyó en su perspectiva sobre el tema de las reformas educativas.

Aunque los participantes presentaron propuestas para solucionar problemas, estas no lograron conectar eficazmente los problemas históricos con los actuales. Según la teoría del pensamiento

histórico (Revilla, 2020), se espera que los estudiantes puedan establecer estas conexiones. La pandemia del COVID-19 y el acceso a la tecnología también influyeron en cómo percibieron los problemas, desviando su enfoque de las conexiones históricas adecuadas. A pesar de esto, los estudiantes demostraron una buena comprensión de los problemas actuales, lo cual es positivo.

Por otro lado, la segunda pregunta mostró una mejora significativa en la habilidad de contextualización. En esta pregunta, los participantes pasaron del nivel bajo al avanzado. Esto se puede atribuir al proceso de ensayo de la obra teatral, donde se explicó constantemente el contexto histórico para ayudar a los estudiantes a entender mejor a sus personajes. Aunque el tiempo de preparación fue breve, la calidad de la interpretación y la simplificación del texto ayudaron a los estudiantes a comprender y transmitir mejor los conceptos históricos.

A pesar de que se dieron menos lecciones sobre la Campaña Nacional en comparación con otros temas, la familiaridad de los estudiantes con este tema y la efectividad de la actuación teatral jugaron un papel crucial en la mejora observada. Esto muestra que el teatro puede ser una herramienta valiosa para desarrollar habilidades de pensamiento histórico, ayudando a los estudiantes a conectar y entender mejor los eventos históricos.

En la investigación sobre la habilidad de la empatía, al principio, los estudiantes mostraban un buen nivel en esta habilidad. No obstante, cuando se empleó una estrategia basada en el teatro, surgió un cambio interesante: aunque hubo menos estudiantes en el nivel bajo de empatía y más en el nivel intermedio, el número de estudiantes con un nivel alto de empatía disminuyó. Esto indica que la estrategia ayudó a algunos estudiantes a mejorar, pero también hizo que otros bajaran de nivel.

Al comparar los temas que se enseñaron, se descubrió que los temas sobre los Procesos Independentistas, que recibieron cinco lecciones, dieron mejores resultados que los temas sobre las Reformas Liberales, que sólo tuvieron cuatro lecciones. Sin embargo, el punto más importante aquí es cómo se usó el teatro. La deficiente interpretación del guión en el grupo de las Reformas Liberales, con algunos errores importantes, pudo haber afectado negativamente los resultados.

En la segunda pregunta sobre la empatía, después de aplicar la estrategia, hubo un pequeño aumento en el número de estudiantes con bajo nivel de empatía, un incremento en el nivel intermedio y una disminución en el nivel alto. Aunque la empatía era la habilidad más desarrollada al principio, el teatro no la mejoró como se esperaba. Los estudiantes tendieron a adoptar puntos de vista simples y estereotipados en lugar de entender los contextos históricos más a fondo.

Esto coincide con la idea de Santisteban (2017), quien dice que el teatro puede no ser la mejor forma de desarrollar empatía si los estudiantes simplemente repiten lo que se les dice, en lugar de formar sus propios juicios. Agüera (2014) también menciona que entender el pasado desde el presente es difícil. Sugiere que modelos interactivos y simulaciones en procesos más largos podrían ser mejores para comprender profundamente los contextos históricos. En esta investigación, el tiempo relativamente corto del proceso podría haber limitado el desarrollo de la empatía.

En el análisis de las habilidades de pensamiento histórico, se observó que la habilidad de narración era la menos desarrollada al inicio, según los resultados de la "exploración de habilidades" realizada antes de implementar la propuesta didáctica. Al evaluar los datos, se evidenció una disminución en el número de participantes con un bajo nivel de narración y un incremento en los niveles intermedio y alto tras la aplicación de la estrategia teatral.

Durante el proceso, se realizaron ajustes para simplificar los textos y se fomentó que los estudiantes eligieran sus propias palabras. Este enfoque mejoró significativamente la habilidad

de narración oral de los participantes. Aunque la principal intención de la investigación no era únicamente el desarrollo de la narración, el teatro demostró ser una herramienta efectiva en este aspecto. Este hallazgo está en consonancia con la teoría de Santisteban (2017), quien destaca que la narración histórica facilita la conexión entre pasado, presente y futuro.

El teatro facilitó una comprensión más profunda de las pautas y factores históricos, transformando el aprendizaje de una mera memorización en una experiencia más significativa, como sugirió Agüera (2014). A pesar de que la representación de las Reformas Liberales no alcanzó la calidad de la representación de la Campaña Nacional, los participantes lograron captar el mensaje general, lo que indica que el teatro facilitó la comprensión de las causas y consecuencias históricas.

El número de lecciones sobre los Procesos Independentistas y las Reformas Liberales no mostró un impacto significativo en el desarrollo de la habilidad de narración. La mejora en los niveles intermedio y alto de narración fue más evidente tras la intervención. Este resultado sugiere un avance notable en la habilidad narrativa, respaldado por las teorías de Santisteban (2017) y Agüera (2014).

En contraste, la habilidad de empatía presentó una disminución tras la intervención teatral. Este fenómeno puede explicarse por la adopción literal y estereotipada de los roles por parte de los estudiantes, lo que limitó su capacidad para desarrollar una comprensión empática más profunda, tal como lo discute Domínguez et al. (2017).

Los hallazgos de este estudio tienen varias implicaciones importantes. En términos teóricos, el uso del teatro en la enseñanza de la historia ha demostrado ser una herramienta valiosa para mejorar habilidades como la narración y la contextualización. Al involucrar a los estudiantes en la representación de eventos históricos, el teatro facilita una comprensión más profunda y significativa, transformando el aprendizaje de una mera memorización a una experiencia más vivencial y conectada con el presente. Esto confirma la idea de que las experiencias inmersivas pueden ayudar a los estudiantes a hacer conexiones más profundas entre el pasado y el presente. Esto se respalda con un incremento en el promedio general del grupo de 59, calificación presentada en la exploración de habilidades, a un 72,3, calificación presentada en la evaluación de la técnica.

Prácticamente, los resultados sugieren que los maestros podrían considerar el teatro como una herramienta efectiva para enseñar historia. La representación teatral no solo ayuda a los estudiantes a entender mejor los eventos históricos, sino que también mejora sus habilidades narrativas. Sin embargo, la disminución en la habilidad de empatía señala que es necesario ajustar cómo se usa el teatro en el aula para garantizar que los estudiantes desarrollen una comprensión más objetiva de los contextos históricos, pero comprendiendo las perspectivas de diferentes actores sociales.

El estudio presenta algunas limitaciones; por ejemplo, la duración corta del proceso teatral puede haber limitado el desarrollo profundo de la empatía. Los estudiantes quizás no tuvieron suficiente tiempo para internalizar completamente los contextos históricos y desarrollar una comprensión empática más profunda.

Además, la complejidad de algunos temas y la claridad en la interpretación de los personajes afectaron los resultados. En particular, la confusión en la interpretación del personaje de Mauro Fernández y la dificultad del tema de las reformas liberales pueden haber impedido que los estudiantes hicieran conexiones efectivas entre los problemas históricos y los actuales. Otra limitación fue la ausencia de algunos estudiantes al final del curso, lo que podría haber sesgado

los resultados de la evaluación. Esta falta de participación completa puede haber afectado la validez de los hallazgos.

La tendencia a adoptar puntos de vista estereotipados en lugar de desarrollar una empatía más profunda sugiere que el teatro, si no se usa adecuadamente, puede no ser siempre la mejor herramienta para fomentar la empatía. Esto destaca la necesidad de enfoques más prolongados y efectivos para desarrollar una comprensión empática en los estudiantes.

Tomando en consideración los aportes anteriores, es que se sugieren líneas de investigación futuras con las que se puede trabajar. Primeramente, se puede realizar un proceso de indagación que compare métodos teatrales en diversos contextos históricos. También se puede analizar los efectos a largo plazo del teatro en la comprensión histórica, integración tecnológica en la pedagogía teatral, la pedagogía teatral en otras asignaturas o la evaluación del rol docente en la implementación de la pedagogía teatral.

CONCLUSIÓN

El objetivo general de la investigación fue utilizar el teatro como una herramienta para fomentar el pensamiento histórico. Se concluye que es factible implementar una estrategia pedagógica basada en el teatro para mejorar el desarrollo del pensamiento histórico. Este hallazgo responde al primer objetivo específico, que consistió en diseñar dicha estrategia. Se crearon dos guiones teatrales mediante la integración de técnicas teatrales y la teoría del pensamiento histórico, logrando desarrollar una estrategia de enseñanza efectiva que no dependió del contexto de los estudiantes.

El segundo objetivo específico se centró en caracterizar las habilidades de pensamiento histórico de los estudiantes. Para ello, se realizó una evaluación preliminar utilizando la investigación bibliográfica. Esta evaluación permitió establecer un punto de partida para comparar las habilidades de pensamiento histórico antes y después de implementar la estrategia teatral.

La implementación de la estrategia, que constituyó el tercer objetivo, fue una etapa crucial en la investigación. Durante esta fase, los estudiantes participaron activamente en el proceso teatral, lo que incluyó ensayos y montajes de las obras. Este proceso resultó en un desarrollo tangible del pensamiento histórico, ya que los estudiantes se involucraron en la dramatización y comprensión de los contenidos históricos de una manera más profunda y significativa.

El cuarto objetivo fue evaluar el impacto de la estrategia. Se utilizaron los instrumentos de evaluación diseñados para medir la relación entre la implementación del teatro y los resultados en el pensamiento histórico de los estudiantes. La evaluación mostró que el teatro mejoró la comprensión y la narración histórica, aunque también reveló limitaciones en el desarrollo de la empatía, que disminuyó en algunos casos.

Entre los principales logros, se destaca la capacidad del teatro para complementar las lecciones de Estudios Sociales, facilitando una mejor asimilación de los contenidos históricos. Sin embargo, el tiempo limitado y la ausencia de algunos participantes en la evaluación final pudieron afectar la precisión de los resultados. La investigación también identificó que, a pesar de las limitaciones, el teatro permitió un desarrollo significativo en la contextualización y la narración histórica.

Las limitaciones incluyen el tiempo restringido y la falta de seguimiento individualizado, lo que afectó la evaluación precisa de la mejora en las habilidades de los estudiantes. Se recomienda abordar estos problemas en futuras investigaciones, considerando un cronograma más amplio

y la incorporación de elementos para fortalecer la empatía y la contextualización de los personajes históricos.

Se puede demostrar entonces que el teatro puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo del pensamiento histórico, aunque su implementación requiere ajustes y una planificación más cuidadosa para maximizar su efectividad. Las futuras investigaciones deberían explorar nuevas preguntas, como la comprensión de contenidos históricos a través de la observación teatral, el desarrollo de la empatía mediante historias de vida y cómo las artes recreativas pueden mejorar el pensamiento histórico.

REFERENCIAS

Adame, D. M. (noviembre-diciembre, 2010). Teatro histórico y novela histórica: la recreación del Segundo Imperio en las obras homónimas de Juan A. Mateos y Antonio Guillén Sánchez, III Coloquio internacional de Historia y Literatura de Universidad de Guanajuato, México.

Agüera, S. (2014). El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje. [Trabajo fin de Máster] Universidad de Almería.

Arroyo, E. M. (2007). Pedagogía teatral como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la identidad cultural del Municipio de Santa Rosa de Lima. (Tesis de Licenciatura) Universidad de Cartagena, Colombia.

Artaud, A. (1964). El teatro y su doble. Buenos Aires: Suramericana.

Brecht, B. (2004). Escritos sobre teatro. España: Alba Editorial.

Chinchilla, M. D. (2012). Educación y terapia artística: Implementación de un proyecto de teatro negro (Tesis Doctoral). Universidad de Jaen, España.

De Diego, A. (2012). El aprendizaje basado en proyectos y su uso para la educación en valores. Navarra, UPNA.

Dewey, J. (2010). Experiencia y educación. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Biblioteca.

Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A. y García, F. J. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clío & Asociados*, (24), 38–50. Recuperado a partir de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLIO24a03>

Facione, P. (2015) Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante

Fernández, D. (2015). El vestuario en la historia y en la ficción escénica. http://mdai.aq.upm.es/wp-content/uploads/2014/05/introduccion_cursos_vestuario_escenico.pdf

García-Huidobro, V. (1996). Manual de pedagogía teatral. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0050907.pdf>

Garrido, P. M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las vigencias de la educación geográfica. *Cuadernos Cendes*, 25(66), [137-163].

Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 9-14.

Gómez, J. (2011). El Aprendizaje Experiencial. http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf

Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia* (19), [93-110]. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Grotowski, J. (1970). Hacia un teatro pobre. México: Siglo XXI Editores

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación. Madrid, España: McGrawHill.

Jara, M. y Santisteban, A. (coords.). (2018). Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Argentina: Universidad Nacional de Comahue

Latapi, P. (2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México <http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n17/2027-5137-hismo-17-185.pdf>

Ledesma, M. (2014). Análisis de la teoría : Vogotsky para la reestructuración de la inteligencia social. Cuenca, Ecuador: Editorial Universitaria Católica.

LIPMAN, M. (1998): Pensamiento complejo y educación. Madrid, De la Torre.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E. y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. Universidad y Sociedad, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. http://cetis58.net/media/nfiles/2014/05/user_2_20140520165027.pdf

Martín, I. D. (2012). El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover bienestar y respeto a la diversidad. En R. G.-R. Fernando Guerra López, Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]. Santander, España: Universidad de Cantabria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4648159>

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Madrid, España: Pearson.

Ministerio de Educación Pública. (2016). Programa de estudio de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica.

Ogando, I. (2002). ¿Porqué la Historia en el Teatro?. Anuario de estudios filológicos, 25, [345-362]

Pérez F. A., Hernández, G., y Trujillo, J. (2016). Aproximaciones a la enseñanza-aprendizaje de la historia en tiempos posmodernistas. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 7(13), 74 - 81. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.12

Pianovski, A. (2015). La enseñanza con investigación en historia de la educación, en una perspectiva transdisciplinaria. Pontificia Universidad de Católica do Paraná.

Pipkin, D., Varela, C. y Zenobi, V. (2001). Aportes para el debate curricular. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Raelin, J. (2000) Work-based Learning: The New Frontier of Management Development. Nueva Jersey: Prentice Hall Inc.

Revilla, D. M. (2020). ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*. Julio-Septiembre (4), 132-144.

Rocamora, N. (2015). *La superestrategia de Stanislavski: Motivos de un método para la interpretación del actor contemporáneo*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada.

Rodríguez, L. y García, N. (coords.). (2011). *Enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>

Sánchez, M. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]

Santiago, J. (2016). *La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad de los Andes, Venezuela.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53), 87-99.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias del pensamiento histórico. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad de La Plata: La Plata.

Silva, M. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210288>

Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*, [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] <https://www.tdx.cat/handle/10803/285095#page=13>

Stanislavski, C. (2019). *An actor prepares*. [Traducido al español de *An Actor prepares*] Argentina Libros de la Araucaria S.A.

Villalpando, E.M. (2010). *El teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_teatro_herramienta_didactica.pdf

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 