



Instituto de Investigación
en Educación

REVISTA

Actualidades
Investigativas
en Educación

Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EL FORO PRESENCIAL: SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES AND SYNCHRONOUS FORUM: ITS
CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Volumen 10, Número 1
pp. 1-18

Este número se publicó el 30 de abril de 2010

Rosa Inés Lira Valdivia

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EL FORO PRESENCIAL: SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES AND SYNCHRONOUS FORUM: ITS CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Rosa Inés Lira Valdivia¹

Resumen: Este artículo pretende concienciar acerca de la importancia de las metodologías activas y del foro presencial. Ambos términos constituyen estrategias metodológicas aptas para promover el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Mediante la utilización de mecanismos participativos, estas metodologías promueven la eficacia de los mensajes y la asertividad de la comunicación de los estudiantes, durante los procesos de diálogo que se preparan para tal efecto en el aula universitaria. Los hallazgos o formas cognitivas y actitudinales han sido sustentados en un estudio investigativo que sistematizó la opinión y la percepción de los estudiantes en relación con la utilización del foro como metodología que propicia el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS, PENSAMIENTO CRÍTICO, EDUCACIÓN SUPERIOR, INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA.

Abstract: This article aims to raise awareness about the importance of active learning methodologies and the synchronic forum. Both concepts are considered appropriate methodologies to facilitate and promote critical thinking in the classroom. By using participatory mechanisms in the university classroom, these methods promote the effectiveness of messages and assertive communication of students during classroom activities. The cognitive and attitudinal findings have been supported in a research study that systematized the perception and opinion of students regarding the use of synchronous forum as a methodology that fosters the development of critical thinking.

Key words: ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES, CRITICAL THINKING, HIGHER EDUCATION, COSTA RICAN INSTITUTE OF TECHNOLOGY.

¹ Máster en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Administración Educativa con énfasis en Currículum de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es estudiante del Doctorado en Intervención educativa de la Universidad de Valencia, España. Asesora Académica del Centro de Desarrollo Académico del Tecnológico de Costa Rica.

Dirección electrónica: rlira@itcr.ac.cr

Artículo recibido: 21 de enero, 2010

Aprobado: 12 de abril, 2010

Introducción²

Desarrollar el pensamiento crítico constituye una de las habilidades más anheladas como expectativa individual y social en la mayoría de las universidades del mundo. Dicha destreza utilizada en todo su potencial es una meta alcanzada por pocos. Lo cierto es que pensar, hacerlo bien, en forma sensata, oportuna, juiciosa, o críticamente es algo que no todos hacemos. Como bien lo afirma Dewey (1989) "*los pensamientos y las ideas no pueden ser transmitidas de una mente a otra*". Sería entonces ilusorio creer que el desarrollo del pensamiento se va a obtener automáticamente tan solo con tener esa esperanza. Tristemente no es así como sucede; la habilidad para pensar críticamente hay que cultivarla y forjarla.

Más que un esfuerzo por profundizar en el vasto ámbito cognitivo del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, este artículo pretende concienciar acerca de la importancia de las metodologías activas y el foro presencial. En ese sentido, ambos términos se visualizan desde la perspectiva de la autora de este ensayo de la siguiente manera. **Las metodologías activas** se conciben como estrategias facilitadoras y promotoras del pensamiento crítico que promueven la eficacia de los mensajes y la asertividad de la comunicación de los estudiantes, mediante la utilización de mecanismos participativos, como por ejemplo, el foro presencial, o bien utilizando procesos de diálogo didácticamente preparados para tal efecto en el aula universitaria. El segundo término, es decir el **foro presencial**, se conceptualiza como estrategia metodológica perteneciente a dichas metodologías, constituye una herramienta de crecimiento personal, que activa y propicia la participación de los estudiantes en el ámbito individual, grupal y social en los cuales se desarrollan los educandos, buscando propiciar en ellos sus habilidades cognitivas y expresivas en pro de externar sus sistemas de creencias, actitudes y valores. Ambos conceptos, sin embargo, continúan ampliándose durante el proceso de construcción de este ensayo.

Desde el punto de vista pedagógico, las metodologías activas tienen su origen en la pedagogía crítica y en la teoría humanista, en la cual autores como Dewey, Freire, Decroly, Ferrière, Ander Egg, Carl Rogers y otros han dejado en forma pertinente su legado en pro del desarrollo potencial e integral del ser humano. Mediante el uso de las metodologías

² En el presente artículo no se hace distinción en su redacción en relación con el género, sin embargo se deja claro que se está a favor de la igualdad de derechos entre los géneros y en contra de cualquier acto que conlleve a la discriminación por el mismo.

activas o participativas existe una disposición hacia el desarrollo del pensamiento y una actitud inquisitiva no solo, para detallar conceptualizaciones, analizar a fondo la información que se pretende aprender, sino también para utilizar la lógica en el análisis de los documentos que se presentan y en la forma en que los estudiantes expresan y defiendan sus argumentos.

Aunado a lo anterior, este escrito presenta una reflexión de cómo el foro presencial coadyuva con el desarrollo del pensamiento crítico al ser utilizado como estrategia metodológica activa. En este proceso, se hace alusión a algunos aspectos cognitivos³ como también a algunos de tipo actitudinal⁴ que se propician con la utilización del foro presencial y las cuales han sido sustentadas en un estudio investigativo⁵ que sistematizó la opinión y la percepción de los estudiantes en relación con la utilización del foro como metodología que propicia el desarrollo del pensamiento crítico.

Se expone, también, un recorrido por las conceptualizaciones y significados del pensamiento crítico no con el fin de ahondar en las raíces semánticas y epistémicas de dicho término sino más bien, con el propósito de evidenciar que mediante la aplicación de una estrategia de las metodologías activas, en este caso el foro presencial, se podría estimular y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudinales en nuestros estudiantes. De esta manera, como profesores estaríamos entrenándolos para desarrollar la habilidad de pensar críticamente.

³ "Son operaciones o habilidades intelectuales de alto nivel como análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y autorregulación, que sustentan el pensamiento de alta calidad, caracterizado por ser lógico, racional, claro, transparente, sintético, reflexivo, contextualizado, oportuno, argumentado y autorregulado. Los aspectos cognitivos pueden presentar una naturaleza propiamente intelectual, de comunicación, metacognitiva o autorregulativa". (Fedorov y Lira, 2007, p.39) Término que fue conceptualizado como primer componente del constructo 'pensamiento crítico' y fue a su vez instrumentalizado en la investigación realizada por los autores mencionados. La autora de este ensayo es co-investigadora del estudio indicado. Referencia completa de esta investigación en las notas bibliográficas de este escrito.

⁴ "Representan cualidades, disposiciones, inclinaciones, motivaciones, posturas, acciones o tendencias de proceder que coadyuvan como garantes para generar los procesos y productos del pensamiento de alta calidad. Incluyen actitudes de tipo extrínseco, orientadas hacia los demás y las de tipo intrínseco que apuntan en mayor grado hacia lo interno del individuo, es decir hacia sí mismo". (Fedorov y Lira, 2007, p.39) Estos aspectos actitudinales representan la segunda dimensión substancial del constructo 'pensamiento crítico' que fue conceptualizado e instrumentalizado en la investigación realizada por los autores mencionados. Referencia completa de esta investigación en las referencias bibliográficas de este escrito.

⁵ Se refiere a una investigación realizada en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, dirigida a identificar la percepción y apreciación de los estudiantes con respecto al uso de dos tipos de foros: virtual y presencial como estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico. Fue aplicada a estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática asistida por computadora. Referencia completa en las referencias bibliográficas de este documento.

Se concluye el ensayo con la determinación de que las metodologías activas como entes participativos y en particular con la utilización del foro presencial, por las formas cognitivas y los aspectos actitudinales que este propicia durante su aplicación en la clase, constituye una estrategia metodológica apta para promover el desarrollo del pensamiento crítico en ambientes participativos como bien podrían ser nuestras aulas universitarias.

1. Las metodologías activas una reflexión en torno a ellas

Trabajar en pro del desarrollo del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos los campos es una tarea que involucra e insta al compromiso de todos y cada uno de los profesionales académicos universitarios. La diversidad de actores que asisten a las aulas universitarias, la riqueza de las experiencias que ellos poseen son elementos que instan a innovar procesos educativos y metodologías diferentes, o al menos más activas.

Estas vivencias, enmarcadas en contextos de diálogo, generan participación rica en factores multiculturales, ideológicos, sociales que inciden positivamente en el desarrollo de estructuras cognitivas. Es precisamente en este entorno en donde yace la importancia de las **metodologías activas** también conocidas con el nombre de métodos **participativos**, las cuales se ubican dentro de la pedagogía crítica, autogestionaria y humanística.

Según los estudios de Nickerson, Perkins y Smith (1994) basados en las investigaciones de Klausmeir, y con base en Beyer (1998, p.78), en el ámbito de las metodologías activas, se distinguen dos grandes grupos: A) los llamados *modelos para fomentar el pensamiento* entre los cuales se citan las estrategias de mapeo, el empleo de simulaciones mentales y el modelo de casos paradigmáticos; y B) los denominados *socializantes*, también registrados bajo el nombre de *métodos de conceptos de proceso y los foros participativos o de discusión*, se ubican también los procesos participativos, los transcurso dialógicos en los cuales mediante el uso del lenguaje y la expresión corporal, se fomenta el uso del pensamiento. Se ubican dentro de estos además las expresiones artísticas, musicales y otros. De estos dos grupos y para los efectos de este ensayo, nos referiremos a los del grupo B en una forma integrada, pero enmarcada en los foros participativos en especial en el foro presencial como estrategia didáctica.

Como bien lo señala Ander Egg, (1999, p.55) "*desde el siglo XIX se habla de las metodologías activas.*" Sin embargo, fue debido a la influencia del pensamiento y la práctica de cuatro grandes pedagogos, lo que dio un mayor fundamento científico-pedagógico a estos métodos; estos maestros fueron el norteamericano John Dewey, el belga Ovidio Decroly, el suizo Adolfo Ferrière y el estadounidense Carl Rogers. Sus métodos se aplican de manera diversa desde hace varias décadas como concepción alternativa a la pedagogía tradicional, porque sus procedimientos didácticos están orientados a crear relaciones profundas entre los estudiantes y los profesores. Pretenden además, estimular una realimentación productiva ínter e intrasubjetiva en los educandos por medio de actividades argumentativas y de comunicación grupal.

Por ser de corte humanista, las metodologías activas se basan en la idea de "*aprender a despertar nuestro potencial dormido*" (Ander Egg, 1999, p.65). Asimismo, apoyan un respeto mutuo por los talentos diversos, no solo entre los estudiantes, sino también en la relación alumno-docente, y alumno-alumnos. Su aplicación alude a lograr una mayor participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de propiciar procesos de participación. De ahí que a partir de la estimulación de esa acción conjunta, se intentan lograr mayores niveles de expresión y creatividad.

En ese sentido, las metodologías activas están orientadas a desarrollar la capacidad de actuar y de adquirir aptitudes en relación con lo que se aprende. No se trata de aumentar cuantitativamente la información y los conocimientos proporcionados, ni tampoco de realizar más actividades, tareas o deberes, sino de cambiar cualitativamente las conductas y formas de adquirir conocimientos. Lo fundamental de estas metodologías son las 'actitudes activas', por las que se convierte a los educandos en agentes de su propia educación.

La pedagogía crítica,⁶ por su misma naturaleza, incorpora las metodologías activas y las potencia hasta el punto de llevar al educando a desarrollar dentro de sí mismo un proceso integrado de reflexión y de acción. Como bien lo ha indicado Freire (1970)

⁶ Entendida desde la perspectiva de la 'liberación' de Freire al expresar "la educación es diálogo", es decir "La teoría freireana del diálogo basa sus raíces en su teoría del conocimiento, contiene elementos claves que permiten establecer una línea divisoria entre dos modos de entender y de practicar la educación. Uno de ellos es la dialéctica entre tres aspectos: la realidad, la teoría y la praxis. La realidad social (estructuras, instituciones, ciencia y tecnología, clases sociales, ciudades, etc) es el producto de la acumulación de prácticas humanas contradictorias. La teoría es el producto de muchos actos de conocimiento. El acto de conocer es siempre el acto de crear conocimiento. No hay conocimientos previos que se aprenden sin más, sino que todo se reaprende, se construye, destruye y reconstruye con los materiales preexistentes que vienen del otro". (Fernández F., J.A. 2001, p. 331).

La función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar críticamente la realidad en la que están insertos y participando en su transformación (...) el derecho primordial del hombre es su palabra, y la palabra se dice al otro u otros mediante del diálogo.

Es así como las metodologías activas o participativas, al aplicar transcurso dialógicos en el aula, llevan a los estudiantes o a los simpatizantes de este paradigma, no solo a desarrollar la capacidad de actuar, sino también de adquirir aptitudes en torno a la generación de cambios de conducta en relación con lo que se aprende. Es precisamente ese cambio de conducta el paso fundamental hacia el desarrollo del pensamiento.

Aplicando las metodologías activas para emprender la ruta hacia el desarrollo del pensamiento crítico implica hurgar en variedad de contextos, y hacerlo de una manera racional exige la capacidad de juzgar la credibilidad de determinadas afirmaciones, de sopesar pruebas, de respetar, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discurrir argumentos en contra, e hipótesis alternativas, de superar las presiones, de tener tiempo para asimilar, de aprender a escuchar, de aprender de los errores cometidos y de tener confianza en las convicciones que se poseen. Actividades cognitivas que no siempre se siguen a cabalidad por diversas razones. Sin embargo, con todas estas indicaciones se tiene una buena posibilidad para pensar de forma crítica, lo cual constituye un aspecto especialmente importante de la vida moderna.

2. El foro presencial como alusión activa-participante y propiciadora del pensamiento crítico

En el caso que nos ocupa, el foro presencial ubicado en las metodologías activas, constituye tal y como se definió anteriormente, una herramienta que activa la búsqueda de cambios particulares y colectivos en los estudiantes, busca propiciar las habilidades del pensamiento y favorecer la generación de respuestas comprensibles a los retos planteados a la Educación Superior.

Mediante la socialización, el foro presencial hace posible el intercambio de significados que inciden en los sistemas de creencias, actitudes y valores de quienes integran el escenario académico en el cual se desarrolla el aprendizaje. Según Resnick (1999, p.23) "La

socialización se produce a través de la interacción social, la observación, el modelado y la participación cooperativa." En esa misma línea y con el fin de ampliar aún más la conceptualización del foro presencial brindada, este se podría considerar, además, como una estrategia de crecimiento en el ámbito personal, grupal y social que trasciende la idea de ser una experiencia individual para convertirse en un proceso dinámico que se construye de manera paulatina, con la participación de todos los actores componentes de una misma sesión de aprendizaje.

Característicamente en el caso del foro presencial, tanto el profesor, la manera dialógica de manejar la clase, como la actitud responsable de los estudiantes son los ejes que vinculan la ruta hacia el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Es decir, la atmósfera o ambiente de clase debe reflejar un profundo respeto por los alumnos individualmente, y de estos hacia el profesor. Obviamente, esto no significa que no haya límites para la conducta en clase.

Al establecer el ámbito del respeto, se propicia el acto de escuchar. Para muchos, 'escuchar' es una actividad que emplea tiempo, empero es una de las formas por medio de la cual, profesor y alumnos pueden iniciar procesos hacia el buen pensar. Los alumnos necesitan oportunidades para discutir con el profesor y entre sí sus pensamientos, sus opiniones y sus intentos de análisis. Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento estaría orientado a alentar la discusión y brindarles oportunidades para tomar decisiones, de examinar alternativas y de obrar de acuerdo con esas decisiones.

Sin ánimo de ser exhaustiva, se podría decir que el fin primordial en la utilización del foro presencial, como estrategia activa, es buscar la correspondencia más favorable con la temática, el desarrollo intelectual del estudiante y del grupo como cohorte, y posteriormente de la sociedad en la cual ellos se desenvuelven. Desde esa óptica, mediante los procesos dialógicos se posibilita que estos actores sociales asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, y se adjudiquen el compromiso de ser gente deseosa de desarrollar iniciativas y acciones que los conduzcan a mejorar las capacidades de comprensión, síntesis y análisis las cuales son competencias indispensables de poseer en la sociedad actual.

La participación que se genera en el foro presencial, como herramienta de crecimiento personal⁷ no es un proceso lineal, ni tampoco es mecánico. En él convergen una serie de elementos de tipo reflexivos, formativos y metacognitivos, los cuales no solo hacen eco en la

⁷ Ver conceptualización en el apartado de la introducción.

propia identidad del aprendiz y en su realidad inmediata; sino que también inciden en la relación de éstos factores con el elemento cognoscitivo en cuestión. Para Nickerson (1994, p. 125)

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas en especial de uno mismo, en cuanto a individuos conocedores y pensantes.

Se reitera que lo que se procura a través de la estimulación que se plantea a los estudiantes, es que ellos aprendan a despertar el potencial dormido que posee cada uno, con el propósito de asumir un protagonismo activo en su propia formación. Esto permite además como decía Rogers (1967), uno de los representantes de la pedagogía humanista, *ayudar a los alumnos a convertirse en individuos*. Esto supone que la participación, especialmente en el foro presencial, sea algo más que un recurso oral, que una discusión trivial, más bien es una forma de consolidar el conocimiento. Es una forma dialéctica⁸ de analizar, por ejemplo, los contenidos temáticos de un programa de estudio apropiándose de estos, mediante procesos de inferencia, de motivación, de reconstrucción y de aplicar una especie de realimentación continua de los posibles errores de interpretación que los estudiantes cometen en forma constante. Obviamente todos estos procesos mencionados deben ser dirigidos por el profesor en interacción recíproca con los alumnos en la clase.

3. Un breve recorrido por el ámbito del pensamiento crítico

El término 'pensamiento crítico' es un vocablo complejo, ineludible y por tanto indeclinable, hay que estudiarlo y cultivarlo como mencionábamos al principio de este artículo. Por consiguiente y dado la naturaleza compleja que circunscribe al 'pensamiento crítico', esto obliga dejar esta tarea a expertos con autoridad 'cognoscente' para definirlo como los que se mencionan a continuación.

En ese sentido, Nickerson (1994, p. 68), señala que existe una interdependencia entre pensamiento y conocimiento la cual emerge al tratar de definir pensamiento crítico. Es decir,

⁸ Ver nota al pie #5.

pienso debido a lo que se. Lo cual implica, que la esencia del pensamiento así como el proceso mismo de éste, se ve condicionado por lo que se sabe. Según este autor,

Se podría definir un pensamiento crítico o hábil como la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuanto más conocimiento se tenga, lo más probable es que la vida mental sea más rica y más impresionante el desempeño intelectual.

En contraste, Beyer (1998, p.12) señala la capacidad de pensar como algo más allá de las aptitudes mentales. Al respecto indica que

La capacidad de pensar podría quedarse en un plano de manipuleo de datos sensoriales y percepciones recordadas. (...) Es decir, información y pensamientos almacenados en la memoria. Me inclino a afirmar que la capacidad de pensar necesita aptitudes mentales. Estas son las operaciones mentales discretas y delineadas con precisión, que al pensar empleamos en variadas combinaciones. Estas aptitudes, son como los ladrillos o las herramientas de un pensamiento eficaz. (...) Se usan una y otra vez, en combinaciones cambiantes, para llevar a cabo cualquier tarea, estrategia o proceso de pensamiento que implique lograr significado, comprensión o conocimiento.

Por su parte, Nickerson (1994, p. 71) considera el pensamiento crítico como

Algo que implica la codificación del material pensado y una operación con la representación codificada para lograr algún objetivo. Es decir el pensador eficaz tiene que estar práctico en dividir los problemas en subproblemas, en relacionar un problema con problemas análogos, operar hacia atrás a partir de la solución o de una caracterización de ella, para encontrar la prueba o derivación.

Según Elder y Paul, citados por Hawes (2003, p. 9),

El pensamiento crítico se entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad.

Para Resnick (1999, p. 23), el pensamiento crítico

Es un proceso de socialización por excelencia, el cual incluye por lo tanto, la adquisición y el uso del conocimiento, formas de representarlo y modos de pensar y razonar con él. Estos son, junto con el lenguaje, las herramientas culturales que lo constituyen.

En el caso de Bartlett, citado por Nickerson (1994, p.66), este sostiene que El pensamiento crítico evidencia a todas luces uno u otro de estos tres tipos de procesos: la interpolación que implica una introducción de información faltante dentro de una secuencia lógica; la extrapolación o alargamiento de una argumentación incompleta hasta llevarla a un término; y la reinterpretación o disposición diferente de las pruebas –un cambio de perspectiva- para dar lugar a una nueva interpretación." (El subrayado no es parte de la cita).

Dentro de este interesante panorama de razonamientos, se infiere de las definiciones anteriores, dos esferas sugestivamente dependientes en torno al pensamiento crítico que bien podrían convertirse en una aproximación incipiente de nuestra parte hacia la comprensión de dicho término: la primera se deduce a partir de la **cognición**, es decir de la existencia de la relación entre pensamiento y conocimiento mediante la cual se sabe lo que se sabe y se parte de allí, para la resolución de un determinado problema o situación nueva, teniendo como habilidad cognitiva la comprensión completa de los hechos y las posibles circunstancias de resolución. Esto implica además, un manejo adecuado de operaciones especulativas, que permiten generar o hacer combinaciones cambiantes y en el momento adecuado, para la decodificación del problema y así obtener la debida respuesta y comprensión de lo realizado.

En otras palabras, esto significa aprendizaje autónomo. La segunda esfera se establece a partir de un proceso de **socialización** en la que cada sujeto se hace cargo de su propio pensamiento y lo hace fundamentado en las habilidades propias que logre desarrollar durante su vida a través de procesos dialógicos, sociales y culturales, mediante los cuales se aprende a intuir, a debatir, a sustentar, a opinar, a decidir y, sobre todo, se aprende a convivir. Es así como se logra la socialización del conocimiento.

Al tenor de lo señalado queda manifiesto, no solo la complejidad del término pensamiento crítico, sino también la necesidad de concebirlo como un proceso de deconstrucción constante y de aplicación continua de lo aprendido a situaciones nuevas y

distintas en forma eficaz, eficiente y funcional. A través de la socialización del conocimiento se logra posicionar el 'saber ser' –mencionado por Delors- al facilitar que los estudiantes expongan su personalidad y autonomía de juicio, al igual que la responsabilidad personal y social dentro del ambiente de comunicación social en el aula. Sin duda alguna el desarrollo del pensamiento, además de lo anteriormente indicado, incluye el perfeccionamiento del transcurso interpolación-extrapolación-reinterpretación especialmente en situaciones de socialización y culturalización.

En el camino hacia un *buen pensar* es obvio que intervienen distintas posiciones y diversos enfoques psicopedagógicos. Según Beyer (1998, p.12), "*enseñar aptitudes mentales significa algo más que simplemente hacer pensar o reflexionar a los alumnos*", se necesita aplicar lo conocido a situaciones nuevas como decíamos previamente, y este proceso requiere muchas veces un re-significado de lo comprendido.

Sería por lo tanto, un error subestimar la capacidad de pensar como una simple compilación de habilidades y conocimientos, sin considerar el proceso constante de la mediación que puede ser de índole grupal, social o cultural y la auto-intervención o **metacognición**; la cual es más que todo individual, ya que se relaciona con la forma en que los individuos o estudiantes se construyen a sí mismos, perfeccionan sus acciones, agudizan sus criterios, consolidan sus estrategias de resolución de problemas, apuntalan sus convicciones y afianzan sus creencias según las habilidades que tienen desarrolladas en un momento dado. Estos procesos metacognitivos sin duda alguna, revelan ser una tarea inexistente en la mayoría de los sistemas educativos.

4. La contribución del foro presencial al desarrollo del pensamiento crítico

Con el fin de analizar aún más y con mejor precisión la contribución tangible del foro presencial al desarrollo del pensamiento crítico, es preciso tomar como base los hallazgos obtenidos en la investigación realizada por Fëdorov y Lira, (2007). En dicho estudio investigativo se identificaron formas cognitivas y aspectos actitudinales, -ya conceptualizados al inicio de este ensayo-, propios del pensamiento crítico. Durante el desarrollo de la investigación, estos dos elementos se atenuaron mediante la utilización de dos tipos de

foros, presencial y virtual, los cuales fueron determinados a través de la percepción y de la apreciación de los estudiantes de los dos grupos del curso TPA⁹.

Se comparten, únicamente, los resultados obtenidos a partir de la aplicación del foro presencial como ya advertíamos. Este interés radica en la necesidad de profundizar en el significado de las formas cognitivas y los aspectos actitudinales que se generaron **en la clase** y desde la perspectiva de las metodologías activas. Es precisamente en el aula, donde se puede hacer la valoración de la práctica educativa, teniendo como escenario las reacciones emocionales y cognitivas de los estudiantes, sus esfuerzos por lograr los objetivos didácticos especialmente en el marco de las metodologías participativas o activas, en este sentido "*El análisis de la práctica educativa constituye una vía privilegiada para seguir avanzando hacia una nueva conceptualización de los procesos educativos formales y una comprensión de los procesos psicológicos que explican el aprendizaje*" (Coll, 1993, citado por Martínez y Otero, 2007, p. 89).

Al ser procesos dinámicos los involucrados en las metodologías activas, es lógico esperar la intervención de otros factores como los contenidos de aprendizaje y la actuación docente con su papel de mediador, es decir guiando, orientando, estimulando y facilitando el diálogo dialéctico entre alumnos-profesor y alumnos-alumnos; todo con el fin de promover un clima de aula significativo para todos los actores involucrados en la acción de la clase, incluyendo al profesor.

Es particularmente interesante anotar que las verbalizaciones expresadas por los estudiantes, al momento de analizar una determinada situación temática, en el aula, estas estimulan la motivación al logro y van disminuyendo poco a poco el temor de los estudiantes a equivocarse y la desconfianza a expresarse oralmente frente al grupo. Por consiguiente, es debido a este ambiente positivo que reiteramos sin temor a equivocarnos lo que la misma investigación demostró al indicar que el *98,25% de los estudiantes otorgaron opiniones favorables hacia el foro presencial calificándolo como "una estrategia metodológica muy influyente y propiciadora del desarrollo del pensamiento crítico"* (Fedorov y Lira, 2007, p.164).

Asimismo, en la susodicha investigación las formas cognitivas que más se propiciaron a través del foro presencial y que obtuvieron valoración alta, según la percepción de los estudiante son las siguientes: *'comprensión de ideas complejas, 'capacidad de analizar*

⁹ Corresponde al curso EM-1404: Teorías Psicopedagógicas del Aprendizaje de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática asistida por computadora de la Escuela de Matemáticas del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

problemas, *'aprender a confrontar distintas ideas'*, *'repensar opinión antes de emitirla'*, *'capacidad de reflexión'*, *'capacidad argumentativa'*, *'oportunidad usar pensamiento crítico'*, *'capacidad de generar opinión propia'*. (Fëdorov y Lira, 2007, p. 167).

Todas estas acepciones que han calado favorablemente según la percepción de los estudiantes, obviamente representan procesos cognitivos de aprehensión. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, las metodologías activas, y el enfoque de la teoría del aprendizaje significativo se podría inferir, además de lo mencionado, la existencia de una disposición positiva de los estudiantes hacia el desarrollo de la autorregulación, la cual desempeña un papel primordial en el aprendizaje. "*Aprender es el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación*" (Vigostky, 1987, citado por Martínez y Otero, 2007, p. 89).

Igualmente coincidimos con Martínez V. y Otero R, (2007, p. 89) en que la autorregulación es un proceso reflexivo donde los estudiantes valoran, también, sus capacidades, cualidades, esfuerzos, las reacciones emocionales que van reflejando, que pueden interferir en sus logros y deben saber manejar. De ahí se deduce que la forma cognitiva identificada como: *'Repensar las opiniones antes de emitirlas'* significa que los estudiantes han desarrollado dos aspectos importantes, uno es el proceso de control racional de sus pensamientos, de sus ideas, y el otro es el ajuste emocional que acompaña esos pensamientos e ideas y que se vuelve más difícil de controlar al calor de las discusiones generadas o de la pasión que le pongan los estudiantes al transmitir y defender sus ideas, lo cual es un paso fundamental hacia el logro del pensamiento crítico.

La otra contribución de las metodologías activas hacia el desarrollo del pensamiento crítico se refiere a los aspectos actitudinales propios del pensamiento crítico que fueron estimuladas y determinadas por la utilización del foro presencial en la mencionada investigación. En ese sentido, las actitudes logradas mediante la utilización de dicha estrategia metodológica en el aula fueron las siguientes: *'motivación por aprender'*, *'valorar consensos'*, *'respeto por libre opinión de los demás'*, *'honestidad en enfrentar debilidades'*, *'necesidad de mantenerse bien informado'*, *'curiosidad intelectual'* y *'espíritu investigativo'*; además la variable N° 8 de la supracitada investigación y referente a (*respeto por la opinión de los demás*), muestra una preferencia unánime por parte de los estudiantes quienes manifestaron categóricamente que el "*foro presencial fomentó el 'respeto por la libre opinión de los demás'*" (Fëdorov y Lira, 2007, pp. 74-76).

Con base en lo anterior, es importante resaltar la forma actitudinal referente al 'respeto por la opinión de los demás', la cual resulta ser significativa desde el punto de vista pedagógico. Esto significa que en el ambiente de clase mediante una metodología participativa como es el foro presencial, los estudiantes han fortalecido o bien internalizado, dentro de sus estructuras cognitivas y afectivas, la actitud positiva del respeto. En las relaciones interpersonales, el respeto constituye el primer paso para conocerse asimismo como ser único y trascendental. Como bien lo afirma Juan Carlos Naranjo, investigador del SEIP de México en su página Web: *"El respeto es la base del sustento de la moral y la ética (...) Consiste en saber valorar los intereses y necesidades de otro individuo en una reunión"*. Asimismo, desde la óptica de la pedagogía, esta actitud inicia una interacción entre alumno-profesor, profesor-alumno, y alumnos-alumnos que apunta a que se realice la auto-transformación intelectual en cada uno de estos actores sociales en forma positiva.

Los aspectos actitudinales previamente mencionados y desarrollados en el aula mediante la utilización del foro presencial como estrategia participativa, están orientados a desarrollar la capacidad de actuar y generar cambios de conducta en relación con lo que se aprende. Es decir, ciertas conductas en los estudiantes podrían reflejar un acto incompleto o incoherente del pensamiento y es precisamente en ese momento cuando el profesor debe actuar, debe comprender ese acto inconcluso del estudiante y debe estimularlo para completarlo y ayudarlo a que se auto estimule para perfeccionar ese proceso iniciado.

Un buen ejemplo de esto lo constituye la impulsividad, que se asocia con la falta de reflexión. Es por eso que es común escuchar la frase: "Fulanito no se detuvo a reflexionar, actuó y se expresó impulsivamente". Muchas pautas de comportamiento observables en el aula son, con frecuencia, simples reflejos de pensamientos incompletos que no logran desarrollarse por falta de confianza en el estudiante, por timidez en algunos casos, por temor a equivocarse o de una limitada experiencia para pensar. Incluso en muchísimas situaciones no se espera "probar" que algo es absolutamente cierto o falso; lo que se busca es confirmar si se poseen los atributos necesarios y asertivos para expresar las ideas y creencias; por ende, esto es lo que debe vigilar el profesor en el aula, al momento de la participación activa de los estudiantes. Estos son los retos por vencer en la utilización y en un escenario áulico enmarcado dentro del ámbito de las metodologías activas.

Entre las formas cognitivas relacionadas con actos racionales como los que se han señalado y los aspectos actitudinales también mencionados, se infiere la existencia de cierta interdependencia que las hace compartir mucho de su esencia; empero, su división o

clasificación obedece a fines didácticos únicamente como lo hemos hecho en este artículo; lo cierto es que en la realidad lo cognitivo está integrado con lo emotivo y, a su vez, ambos están vinculados con la acción, o el acto de ejecución, de hacer. Al respecto, Bergeron et. al. (1983, p.91), refuerzan este argumento señalando los aspectos que conforman las actitudes

Las actitudes están compuestas por tres elementos relacionados pero distintos a la vez: 1. Un elemento cognoscitivo, es decir una idea, un conocimiento, una creencia cualquiera concerniente al objeto de la actitud. 2. Un elemento afectivo: es decir, emociones o sentimientos que surgen cuando el individuo se coloca frente al objeto, o simplemente piensa en ese objeto. 3. Un elemento del comportamiento.

Es decir, el pensamiento no solo se limita a la esfera del conocimiento, a la parte cognitiva de cada ser, sino más bien se refiere al individuo como un ser total en quien converge una serie de factores como: el pensamiento, el sentimiento, la acción, la expresión de valores, las actitudes, creencias, aspiraciones y, por supuesto, el pensar con algún propósito. La capacidad de pensar está siempre presente, no solo en la mente, sino también en el corazón, en todas las expresiones del ser humano. Como bien lo ha indicado Rath (1999, p. 24) en su artículo *The dignity of Man in the classroom*: "*Cuando tenemos confianza, logramos a menudo efectuar tareas que exceden nuestras esperanzas. Cuando falta la confianza, fracasamos con frecuencia en tareas que parecen estar a nuestro alcance. Hasta la capacidad y el talento exigen confiar en nosotros mismos*".

5. A manera de conclusión

Al concluir este escrito, solo se ha pretendido iniciar un proceso positivo y reflexivo hacia el uso de las metodologías activas y el foro presencial. Ambos constituyen elementos eficaces para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico como se ha querido describir en este documento.

Hemos conceptualizado las metodologías activas como estrategias facilitadoras y promotoras del pensamiento crítico que promueven la eficacia de los mensajes y la asertividad de la comunicación de los estudiantes, mediante la utilización de mecanismos participativos, como por ejemplo, el foro presencial, o bien utilizando procesos de diálogo didácticamente preparados para tal efecto en el aula universitaria. También se ha conceptualizado el foro presencial como una herramienta de crecimiento personal, que activa y

propicia la participación de los estudiantes en el ámbito individual, grupal y social en los cuales se desarrollan los educandos, buscando propiciar en ellos sus habilidades cognitivas y expresivas en pro de externar sus sistemas de creencias, actitudes y valores.

Por su propia naturaleza, tanto las metodologías activas como el foro presencial, al ser estrategias participativas hacen posible el intercambio de significados que inciden en los sistemas de creencias, actitudes y valores de quienes integran el escenario académico o el ambiente del aula como advertíamos en el desarrollo de este artículo. De esta manera se crean vínculos de diálogo que fomentan una disposición hacia el desarrollo del pensamiento y van poco a poco consolidando la autodeterminación de los alumnos tanto desde el aspecto cognitivo como desde lo actitudinal.

En este sentido y en el marco de este ensayo, compartimos algunos aspectos cognitivos, como por ejemplo: la *'comprensión de ideas complejas'*, *'capacidad de analizar problemas'*, *'aprender a confrontar distintas ideas'*, *'repensar opinión antes de emitirlas'*, *'capacidad de reflexión'*, y otros que fueron propiciados mediante la utilización del foro presencial en el aula; aspectos que a su vez se sustentaron en un estudio investigativo. Asimismo, describimos las formas actitudinales tales como *'motivación por aprender'*, *'valorar consensos'*, *'respeto por la opinión de los demás'*, *'honestidad en enfrentar debilidades'* y otras, las que en conjunto con la actuación docente en su papel de mediador, es decir, guiando, estimulando y facilitando el diálogo dialéctico entre alumnos-profesor y alumnos-alumnos ayudan a establecer procesos socializantes en los cuales los estudiantes aprenden a expresar sus convicciones y forjan procesos autorregulativos que los ayudarán a encontrar el camino hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

La contribución de las metodologías activas y del foro presencial hacia el desarrollo del pensamiento crítico se podría sintetizar en la estimulación de tres procesos importantes y significativos, que se generan en forma coordinada en ámbitos participativos en los que se desarrollan las metodologías activas. Nos referimos a los siguientes tres procesos: cognitivos, actitudinales y socializantes. La significatividad de cada uno de ellos radica en que los primeros están conformados por habilidades cognitivas de 'orden superior' del tipo construcción, interpretación, reflexión y comprensión; los segundos afinan la personalidad y fortalecen el funcionamiento intelectual; los terceros intercambian creencias sociales, culturales e individuales. Entre más entrelazados estén estos tres procesos, mejor colaborarán con la consolidación de la seguridad emocional de los estudiantes, mejor será el desempeño de ellos en actividades participativas y más eficiente será el camino de estos

hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Esto desde el punto de vista de la teoría del Desarrollo Intelectual de Bruner es una condición esencial para el proceso del pensamiento crítico.

Tanto los alumnos como los profesores poseen gran capacidad para pensar y si en los centros educativos de cualquier nivel se diera mayor importancia al pensamiento y a las estrategias metodológicas que lo propician, se produciría una creciente tendencia a emplear, en forma significativa, estas estrategias que son eficaces para estimular la percepción intra e intersubjetiva de los estudiantes, son adecuadas para interpretar, comprender y ayudar a confrontar a los estudiantes para que poco a poco superen sus propias debilidades y obtengan confianza para dominar el proceso de desarrollo del pensamiento crítico. La mera posibilidad de poder llegar a dominar y desarrollar las habilidades del pensamiento nos obliga a esforzarnos por lograrlo, y a buscar las vías por medio de las cuales concretar esa aspiración.

Por consiguiente, las metodologías activas y el foro presencial han conformado, en este artículo, una buena combinación para propiciar y lograr lo que todos ansiamos: desarrollar o mejorar nuestras habilidades del pensamiento. Sin duda alguna, las metodologías activas y en particular el foro presencial han aportado su parte y han comprobado su pertinencia y actualidad en el camino hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- Ander Egg, Ezequiel. (1999). **Hacia una pedagogía autogestionaria**. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Bergeron, Jean-Louis, Lêger Côte, Nicole, Jacques, Jocelyn, Bélanger, Laurent. (1983). **Los aspectos humanos de la organización**. San José, Costa Rica: ICAP-Gäetan Morín.
- Beyer, Barry. (1998). **Enseñar a pensar: libro guía para docentes**. Argentina: Troquel.
- Boisvert, Jacques. (2004). **La Formación del Pensamiento Crítico. Teoría y Práctica**. México. D.F.: Fondo de cultura económica.
- Coll, César. (1993). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Paidós.
- Dewey, John. (1989). **Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo**. Barcelona: Paidós.

- Faccione, Peter. (2002). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? **Revista académica digital**. Recuperado el 29 de abril de 2005, de <http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/htm%20mr/mr-Pensamiento%20critico.htm>
- Fedorov, Andrei y Lira, Rosa Inés. (2007). **Percepción y apreciación de estudiantes universitarios sobre la incidencia de las estrategias didácticas foro presencial y foro virtual en el desarrollo del pensamiento crítico**. Informe final de investigación. Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). Cartago, Costa Rica. Disponible en la biblioteca del ITCR.
- Fernández F., J.A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En J.Trilla (coord.) **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. (Capítulo 13, pp.313-342), Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Flórez Ochoa, Rafael. (2000). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Freire, Pablo. (1970). **Cultural action for freedom**. Cambridge Mass. Harvard Educational Review Monograph (1) México: Siglo XXI
- Hawes, Gustavo. (2003). **Pensamiento crítico en la formación universitaria**. Documento de trabajo. Proyecto Mecesup TAL0101. Chile: Universidad de Talca.
- Martínez Verde, Rosario, Otero Ramos, Idania. (2007). De la reflexión a la corregulación en el aprendizaje. **Revista Pedagogía Universitaria**, XII (2), 88-96.
- Naranjo, Juan Carlos. (s.f.). **Respeto**. Investigador SEIP, Guadalajara, Méjico. Recuperado el 10 de noviembre 2009. Disponible en <http://www.ctv.es/USERS/seip/guada8.htm>
- Nickerson, Raymond, Perkins, David, Smith, Edward. (1994). **Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual**. Buenos Aires: Paidós.
- Raths, James. (1999). The Dignity of Man in the Classroom. **Childhood Education**, 40 (7).
- Resnick, Lauren & Klopfer, Leopold. (1999). **La educación y el aprendizaje del pensamiento**. Argentina: Editorial AIQUE.
- Rogers, Carl. (1967). **El proceso de convertirse en persona**. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, Lev S. (1987). **El desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Buenos Aires: Paidós.