

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGÚN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL
29 DE NOVIEMBRE DE 1976



TESIS:

La pregunta como facilitadora del aprendizaje

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

Gabriela Calderón Avella

ASESOR:

Dr. Luis Felipe Gómez López.

Tlaquepaque, Jalisco, Noviembre de 2006

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDOS	2
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
EL TEMA DE INVESTIGACIÓN	9
LA INSTITUCIÓN	10
UN ENFOQUE PERSONAL	11
PROPÓSITO.....	11
LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	12
CAMPO DE INDAGACIÓN	13
<i>Interacciones en el aula.....</i>	<i>14</i>
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	14
JUSTIFICACIÓN Y VIABILIDAD	14
MARCO TEÓRICO	16
EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN EN EL APRENDIZAJE	17
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA	18
LA RELACIÓN ENTRE PREGUNTA Y APRENDIZAJE.....	19
<i>La pregunta y la zona de desarrollo próximo</i>	<i>21</i>
<i>La pregunta como estrategia.....</i>	<i>22</i>
LA PREGUNTA DESDE LA PERSPECTIVA PIAGETIANA.....	23
EL USO DE LA PREGUNTA Y EL RAZONAMIENTO.....	25
TIPOS DE PREGUNTA	26
<i>Preguntas de ayuda.....</i>	<i>26</i>
<i>Preguntas de evaluación</i>	<i>27</i>

<i>Preguntas para facilitar el razonamiento</i>	28
LA PREGUNTA Y LA CONVERSACIÓN EDUCATIVA.....	28
LA NECESIDAD DE GUIAR LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	29
LA PREGUNTA COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA.....	31
LA NECESIDAD DE CAMBIO EN EL ROL DOCENTE.....	32
MÉTODO	34
EL TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	35
PARTICIPANTES.....	36
<i>La institución</i>	36
<i>La maestra</i>	37
<i>El grupo de estudio</i>	37
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	38
<i>La observación</i>	38
<i>Registros de observación</i>	38
<i>Videograbaciones</i>	39
PROCEDIMIENTO.....	40
ANÁLISIS	43
UTILIDAD DE LA PREGUNTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE	43
1. TIPOS DE PREGUNTA, OBJETIVOS Y RESULTADOS.....	44
1.1 <i>Preguntas para promover la relación del conocimiento nuevo con los esquemas previos</i>	45
1.2 <i>Preguntas para realizar una evaluación formativa de la sesión</i>	46
1.3 <i>Preguntas para evaluar el aprendizaje de los alumnos</i>	48
1.4 <i>Preguntas para promover la aplicación de los contenidos revisados</i>	50
1.5 <i>Preguntas para promover la construcción guiada de aprendizaje</i>	53
1.6 <i>Preguntas para promover el razonamiento</i>	55
2. INSERCIÓN DE LAS PREGUNTAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	58

2.1 Primera etapa de la investigación	58
2.2 Segunda etapa de la investigación.....	59
3. INCONGRUENCIA ENTRE INTENCIONALIDAD DE LA PROFESORA Y EL TIPO DE PREGUNTA FORMULADO.	60
4. UTILIDAD DE LAS PREGUNTAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE.	62
CONCLUSIONES	64
REFERENCIAS.....	68

RESUMEN

El tema central de este proyecto de investigación es el uso de la pregunta como un medio para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Este proyecto está centrado específicamente en el análisis e intervención de una práctica educativa, y el objetivo del mismo es descubrir cuáles de las preguntas que la maestra utiliza en su práctica docente sirven como un medio para ayudar al aprendizaje de sus alumnos y cuáles son las evidencias de esto.

Se pretende que esta investigación no únicamente tenga un beneficio directo hacia el desempeño de la maestra, sino que pueda servir como un apoyo para aquellos profesores que busquen promover el aprendizaje de sus alumnos a partir de las preguntas realizadas en el aula.

La importancia de la pregunta en el contexto escolar, se debe en parte a su capacidad para ayudar a que un alumno pueda desempeñarse por sí mismo, a que puede iniciar una interacción educativa y a que puede propiciar un proceso metacognitivo en el alumno.

INTRODUCCIÓN

Solamente las prácticas imperfectas son susceptibles de ser mejoradas. Por ello la presente investigación fue realizada en torno al análisis de la práctica educativa de una profesora, que se atrevió a observar cuidadosamente las imperfecciones de su quehacer docente.

La pregunta es un recurso cotidiano de los profesores. Se podría afirmar casi sin temor de equivocarse, que la mayoría de los maestros hacen uso de la pregunta en sus aulas y también podría sugerirse la idea de que la mayoría de los profesores consideran que la pregunta ayuda de manera positiva a su método pedagógico.

Sin embargo, a pesar del uso cotidiano de la pregunta en las aulas, es pertinente que los profesores se cuestionen en relación al impacto que la pregunta tiene en el aprendizaje de sus alumnos.

La presente investigación aborda esa interrogante, a través de la investigación acción de la práctica de una profesora que ejerce su labor docente a nivel universitario. Fue el principal objetivo de la maestra, el descubrir si las preguntas que realizaba en el aula tenían influencia alguna en el aprendizaje de sus alumnos, y por ende consideró que iniciar un proceso de reflexión de su propia práctica valía la pena.

Este proyecto de investigación presenta los hallazgos encontrados en torno al uso de la pregunta por parte de la profesora, de la influencia que la misma tiene en su práctica y el aprendizaje de sus alumnos.

En una primera parte, la investigación presenta el planteamiento del problema definido por la misma profesora, donde se establece el tema de investigación y el contexto institucional que enmarca el desarrollo de la misma. También se exponen las razones personales de la maestra para desarrollar su investigación y la importancia que la misma podría tener para otros docentes.

Una vez que se presenta el tema de la investigación y la importancia que la misma podría tener en la práctica de otros profesores, se explican los fundamentos teóricos que sustentan el tema principal de este trabajo. Por ello, el marco teórico de esta investigación se centra principalmente en la pregunta, sus categorías y la utilidad de la misma en las aulas.

Posteriormente se describe el método utilizado para llevar a cabo esta investigación, debido a que se trata de la investigación acción de la maestra, la investigación que nos ocupa utilizó un método cualitativo, y es en este apartado donde se da una explicación de los instrumentos de recabación de información que la profesora utilizó para el análisis de su propia práctica.

Una vez que se ha descrito el método utilizado para esta investigación, el análisis de los datos obtenidos se describe de manera detallada, y se presentan los hallazgos que surgieron a partir de la observación cuidadosa de los datos. El capítulo de análisis de esta investigación da respuesta a la pregunta de investigación diseñada por la profesora, y por ende brinda información útil del uso de la pregunta en la práctica docente.

Cabe mencionar que la profesora ha estado inmersa en el desarrollo de esta investigación desde un inicio, y que los resultados de esta investigación se han obtenido gracias al constante proceso investigación acción y la consecuente reflexión que la profesora ha realizado en torno a su propia práctica.

Debido a este proceso de reflexión constante, la profesora fue capaz de identificar aquellos aspectos de su práctica que son susceptibles de una transformación educativa, y al mismo tiempo pudo descubrir algunos aspectos que desconocía de su propia práctica.

De aquí se desprende la importancia de fomentar en los docentes el proceso evaluativo reflexivo de su quehacer y por lo tanto se posibilita a los maestros aprender de la propia experiencia, en lugar de limitar el desempeño docente a la sola repetición de las mismas acciones que curso tras curso permanecen inalterables.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es muy importante al inicio de cualquier investigación, definir un tema central para la misma. Esta etapa de planificación será una etapa decisiva a lo largo de todo el proceso (Shagoury, 2000).

Plantear el problema de investigación requiere de tiempo y constante reflexión. Si se comienza una investigación sin tener una idea concreta de la misma, no puede esperarse llegar demasiado lejos.

En esta parte, se presenta el planteamiento del problema de investigación, que es parte fundamental del diseño de la misma (Shagoury, 2000).

En el desempeño docente el maestro se encuentra inmerso en una cultura institucional ya delimitada, esta cultura y los escenarios educativos que deriven de ella, influyen de manera directa e indirecta en la práctica educativa.

Esta investigación se centra en la investigación acción de la práctica educativa de una profesora que labora en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y debido a ello se consideró pertinente, definir de manera general el tema de interés de la investigación, el contexto institucional dentro del cual se desarrolla la práctica educativa de la maestra y su enfoque personal en relación a estos aspectos.

El tema de investigación

Hay muchos temas de investigación que podrían llamar la atención de los docentes: la comprensión de los alumnos, la aplicación de medidas disciplinarias e incluso el diseño de instrumentos de evaluación efectivos. Sin embargo, hay un tema en particular, que será el eje central en el desarrollo de ésta investigación: la pregunta.

Este tema está relacionado de manera directa con la práctica de la profesora, pues las preguntas están presentes de manera constante en su quehacer docente; siempre ha sido objetivo de la maestra hacer uso de la pregunta en sus sesiones de clase, su interés en el uso de la pregunta para facilitar el aprendizaje de los alumnos, no es únicamente de carácter profesional sino personal.

La institución

Debido a que la investigación acción de la práctica en cuestión, está centrada en un contexto educativo específico, es necesario hacer referencia a la orientación fundamental que tiene el ITESO como institución educativa.

El ITESO define la educación como "...el proceso por el que la persona humana – física o moral- se supera a sí misma y se autotrasciende cada vez más" (ITESO, 2001, p. 20).

El mayor propósito de la educación jesuita no es únicamente la capacitación intelectual que representan los estudios universitarios para el ejercicio profesional, no obstante sean objetivos válidos y fundamentales, sino formar personas de mayor competencia y con sensibilidad a los problemas de sus contemporáneos, para que estos individuos puedan insertarse crítica y creativamente en la realidad actual (Klein, 2002).

De acuerdo a este punto de vista, el ITESO fracasaría en su enorme capacidad educadora si, cediendo a las presiones del ambiente, convirtiese el objetivo de capacitación intelectual en el único criterio para evaluar su valor como institución (Klein, 2002).

Para una institución jesuita un "profesor" es mucho más que un guía académico, porque "están comprometidos con la vida de los estudiantes y asumen un interés personal por su desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual" (Características, 2001, num. 43, citado en Klein, 2002, p. 133).

Un enfoque personal

La investigadora considera de importancia que cualquier educador que realice su labor en el ITESO, conozca la orientación de la institución. De otra forma ella considera que la labor como maestro dentro de esta institución carecería de congruencia.

Tharp y Gallimore (1991) mencionan que los modelos tradicionales en la mayoría de las instituciones se limitan a la recitación. La profesora investigadora, considera que la mayoría de los maestros con los que tuvo clases a lo largo de su carrera, se limitaron a impartir clases recitativas, con una participación pobre por parte de los alumnos en la dinámica de aprendizaje.

Su interés en relación al tema de investigación que se propone en este trabajo, refleja su búsqueda personal y profesional por descubrir aportaciones que ayuden al aprendizaje de muchos estudiantes, que actualmente, sólo pueden limitarse a escuchar a sus profesores, en el monólogo cotidiano de las aulas.

Propósito

Esta investigación presenta algunos descubrimientos en torno a las preguntas que la maestra utiliza en su clase, y cómo las mismas facilitan el aprendizaje de sus estudiantes. La intención principal de la maestra, es hacer del alumno un participante activo de su propio aprendizaje, intentando con ello mantener una congruencia con las orientaciones institucionales, como cita Klein (2002) es el maestro quien promoverá que el alumno aprenda con independencia, asumiendo la responsabilidad de su educación.

La investigadora considera que mediante la transformación de la práctica educativa, este propósito podría llevarse a cabo, por esta razón esta investigación está centrada en la investigación acción de la práctica de la maestra.

Este propósito incluye no sólo una dimensión como docente sino una dimensión personal. La maestra considera que las preguntas tienen un impacto directo en las situaciones de enseñanza, y que son las preguntas las que pueden limitar o potencializar el desarrollo de los estudiantes.

Feuerstein (1980, citado en Haywood, 1987) refiere que son las experiencias de aprendizaje mediado las que podrían generar en el niño un desarrollo cognoscitivo adecuado o inadecuado. Cabe la posibilidad de ayudar a los estudiantes universitarios a su aprendizaje, de la misma forma, a través de una mediación dirigida en forma de pregunta.

Al mismo tiempo, se pretende que esta investigación no únicamente tenga un beneficio directo hacia el desempeño de la maestra, sino que pueda servir como un apoyo para aquellos profesores que buscan lograr el aprendizaje de sus alumnos a partir de las preguntas realizadas en el aula.

La pregunta de investigación

Es normal que al principio de una investigación, la idea con respecto a la problemática, sea bastante general en ocasiones ambigua. Lo que se busca es concretar dicho problema, para que no se convierta en un estorbo para la realización de la investigación (Hernández, 2003).

La importancia de hacer un buen planteamiento del problema queda clara, si se toma en cuenta lo que señala Ackoff (1967, citado en Hernández, 2003), con respecto a que si el problema está bien planteado, casi estará resuelto.

Es la pregunta de investigación, la que permitió definir de una manera más clara, el propósito principal de esta investigación, la pregunta de investigación quedó centrada en el descubrimiento de las preguntas que la profesora realiza en su práctica educativa y que resultan en un medio para ayudar al aprendizaje de sus alumnos.

Y estará establecida de la siguiente manera:

¿Cuáles de las preguntas que la profesora utiliza en su práctica docente sirven como un medio para ayudar al aprendizaje de sus alumnos y cuáles son las evidencias de su utilidad?

La pregunta de investigación se limita a la práctica educativa de la profesora en la asignatura de Promoción y publicidad Internacional que imparte en el ITESO.

Los objetivos de esta investigación quedaron establecidos de la siguiente manera:

- Descubrir qué tipos de preguntas la maestra realiza durante su práctica educativa
- Determinar cuáles de estas preguntas ayudan a que sus alumnos aprendan

Campo de indagación

La enseñanza y el aprendizaje pueden ser abordados desde distintas perspectivas, desde el aprendizaje significativo mencionado por Ausubel (1963) hasta el aprendizaje por dominio de Bloom (1968). Por lo que es pertinente entonces, que se determine qué perspectiva estará delimitando esta investigación.

“Las ideas de L. S. Vygotsky están influyendo profundamente en nuestra comprensión de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo por medio de varios teóricos e investigadores “neovygotskianos” de corte socio-histórico en varias naciones quienes ahora elaboran, corrigen y desarrollan este cuerpo de trabajo” (Tharp y Gallimore, 1991 , p. 2).

Esta perspectiva vygotskiana, ha hecho posible definir otro tipo de enseñanza, desde la última mitad del siglo pasado, las ideas de Vygotsky han tenido profundas implicaciones respecto a la conceptualización de la enseñanza (Tharp y Gallimore, 1991).

Desde esta perspectiva, la enseñanza sólo es buena cuando “despierta y anima aquellas funciones que están en una etapa de madurez que se encuentran en la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1956, p. 278, citado en Wertsch y Stone, 1985). Y el aprendizaje se traduce como un proceso específicamente humano en el cual la interacción es esencial.

Interacciones en el aula

En la interacción educativa se suceden un sinnúmero de interacciones, estas interacciones pueden ser entre el maestro y los alumnos, o entre alumno-alumno.

Bazdresch (2000) menciona que la interacción, por sí misma, es un tema bastante amplio en cuestiones educativas. Aquellas interacciones que interesan de manera más puntual en esta investigación, son aquellas que sirven como medios para ayudar a la ejecución (Gallimore y Tharp, 1988) es decir, esta investigación se interesa en descubrir cuáles de las preguntas que la profesora realiza en su práctica son preguntas que contrario a promover la recitación, mencionada por Tharp y Gallimore (1991), ayuden al alumno en el desarrollo de ideas más completas o elaboradas.

Método de investigación

Ya que esta investigación está centrada en la práctica educativa de la profesora y en la investigación acción de la misma, la metodología aplicada tiene un enfoque cualitativo. Dicha metodología permitió tener un enfoque holístico de lo observado y facilitó profundizar acerca de un hecho particular, como es la pregunta en el aula.

Como ya se ha establecido con anterioridad en este apartado, se busca la resolución de una problemática cotidiana y específica, a través de la investigación acción de la práctica educativa de la maestra.

Debido a que se necesitó mantener una relación directa con el campo de indagación, a que se busca lograr una mejor comprensión personal de la acción en el aula y dado que la presente investigación se centra de manera directa en la práctica educativa, se consideró a la investigación acción como la metodología más apropiada para llevar a cabo ésta trabajo.

Justificación y Viabilidad

Esta investigación podrá ayudar de manera directa al desempeño de la práctica docente de la profesora y al mismo tiempo podría incidir en la mejora de otras prácticas educativas.

Actualmente los modelos tradicionales en la mayoría de las instituciones se limitan a la recitación, mencionada por Tharp y Gallimore (1991). Es decir no se permite una calle de doble sentido que permita la participación activa de los estudiantes (Haywood, 1987).

Gracias a esta investigación la profesora pudo analizar las preguntas que realiza en su aula, y observó los efectos que las mismas producen en sus alumnos. De la misma manera, otros profesores podrán observar los hallazgos encontrados, y tal vez aplicarlos a sus propias prácticas.

Es decir, la presente investigación podría ayudar a que se diera una modificación en el esquema tradicional recitativo que impera en la mayoría de las instituciones, porque podría ser la pauta para que otros maestros que busquen propiciar a través de las preguntas, el aprendizaje de sus alumnos.

La importancia de esta investigación radica en la búsqueda de un cambio del esquema tradicional. A nivel personal la profesora busca lograr una mejora en el aprendizaje de sus alumnos, y confía en que otros docentes podrían hacer una revisión de sus propias prácticas a raíz de la revisión de esta investigación, si se encuentran interesados en lograr un cambio en sus aulas.

Debido a lo anterior se considera que la realización de esta investigación tiene un impacto en el ámbito educativo cotidiano, y su realización fue factible gracias a que se contó con los recursos necesarios en cuanto a tiempo y práctica educativa vigente, para su realización.

MARCO TEÓRICO

En cualquier situación educativa la interacción está presente, maestro y alumnos conviven e interactúan dentro del aula, considero que muy difícilmente podría llevarse a cabo una práctica educativa sin interacción, pues es por principio, la intención del docente, enseñar a otro. Es decir, hay dos partes involucradas en una situación educativa, tanto el maestro como el alumno conviven, dialogan y comparten experiencias en un salón de clases.

Las interacciones educativas pueden manifestarse de distintas maneras, Bazdresch (2000) menciona que tanto las acciones de maestros y alumnos, producen interpretaciones de manera constante en los involucrados, hay interpretaciones y acciones en consecuencia. Es decir, la interacción educativa podría llevarse a cabo de diferentes maneras, siempre y cuando haya por lo menos dos personas de por medio, que vivan una experiencia común y que puedan interpretar esa experiencia.

Por lo tanto la interacción educativa puede darse mediante una pregunta (Gallimore y Tharp, en Moll, 1993). El objetivo sería que estas interacciones o medios, ayudaran a mejorar el desempeño de los estudiantes y su aprendizaje.

Esto implica que, aunque las preguntas que se realizan dentro de un salón de clases pueden ser consideradas interacciones, no todas las preguntas realizadas tienen un impacto directo en el aprendizaje de los alumnos. Si un docente centra su interés en el aprendizaje de sus alumnos, deberá dirigir su atención hacia aquellas preguntas que sirvan de ayuda para este fin. Es decir, a veces lo que un maestro podría considerar una pregunta que ayudaría a la dinámica del aula, podría sólo ser una instrucción que el maestro solicita al alumno en un tono interrogativo (Ervin- Trip, 1976, 1977, en Moll, 1993).

Haywood (1987) menciona la importancia de la pregunta en las experiencias de aprendizaje mediado, al dejar en claro que el cuestionamiento o pregunta, es un mecanismo ampliamente utilizado, en lo que él llama el salón de clases cognoscitivo. Algunas de las preguntas mencionadas por Haywood son: ¿cómo?, si pero ¿cómo sabes? ¿cómo podrías hacerlo de otra manera?.

La importancia de la pregunta en el contexto escolar, se debe en parte a su capacidad para ayudar a que un alumno pueda desempeñarse por sí mismo, a que puede iniciar una interacción educativa y a que puede ser el origen de un proceso metacognitivo por parte del alumno. La pregunta ayuda a que el estudiante pueda centrar su atención en el propio pensamiento y puede también alentar al estudiante a entablar una interacción educativa con sus pares.

El papel de la interacción en el aprendizaje

De acuerdo a Bazdresch (2000) la interacción es aquella experiencia que surge del contacto con los otros, generalmente llamamos interacción a la vivencia común entre sujetos, ello implica que la interacción se construya en la subjetividad y no de manera objetiva. Si se toma en cuenta la dinámica propia de un salón de clases, podría afirmarse que la situación educativa, sin importar el contenido de la misma, puede llevarse a cabo, en gran parte gracias a las interacciones en el aula, ya sea entre alumno maestro o alumno y alumno.

Queda claro entonces que el papel del maestro como un mediador del aprendizaje y de las interacciones en el aula, no debiera limitarse a ser un guía social, pues esto no diferenciaría las interacciones educativas de cualquier otro tipo de interacción social, parte fundamental de la interacción educativa radica en su intencionalidad y propósito.

Esto quiere decir que gracias a las interacciones mediadas, un maestro puede buscar una interacción verdaderamente intersubjetiva con sus alumnos y en consecuencia un diálogo auténtico en el aula. Lo cual haría una clara diferencia entre un modelo basado en interacciones mediadas y un modelo basado en la sola exposición del maestro, lo cual limitaría el papel del alumno en su propio aprendizaje, a ser sólo un oyente que toma apuntes de contenidos que debe memorizar.

Las interacciones mediadas ayudan a construir un diálogo que propicia las interacciones entre los involucrados en la acción, esto permitiría una calle de doble sentido, como Haywood (1987) menciona. Este diálogo podría ser iniciado por preguntas hacia el alumno, y al mismo tiempo podría generar preguntas entre los mismos alumnos, es decir la interacción no limita el poder de la pregunta hacia el maestro, sino que permite retomar la misma pregunta del estudiante para propiciar el aprendizaje.

Haywood (1987) deja en claro cómo debieran llevarse a cabo estas interacciones de mediación en clases, la intención se orienta hacia el proceso, al propio diálogo entre maestro y alumno, se busca que dicha mediación sea bidireccional. Además estas experiencias comunes o interacciones debieran ayudar a suplir la información necesaria para que un alumno pueda ser capaz de encontrar soluciones o relaciones que antes no podía descubrir por sí mismo. Las preguntas realizadas en experiencias de aprendizaje mediado buscarían acomodar información y dirigir una actividad hacia un fin concreto (Haywood).

Enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva vygotskiana

Esta investigación es abordada tomando como referencia al paradigma sociocultural vygotskiano, debido a las nuevas perspectivas educativas que son posibles gracias a las aportaciones de Vygotsky y a la importancia de las interacciones en el aprendizaje que manifiesta esta corriente.

“Las ideas de L. S. Vygotsky están influyendo profundamente en nuestra comprensión de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo por medio de varios teóricos e investigadores “neovygotiskianos” de corte socio-histórico en varias naciones quienes ahora elaboran, corrigen y desarrollan este cuerpo de trabajo” (Tharp y Gallimore, 1991 , p. 2).

El enfoque propuesto por Vygotsky, ha hecho posible definir otro tipo de enseñanza, desde la última mitad del siglo pasado, las ideas de Vygotsky han tenido profundas implicaciones respecto al concepto tradicional de la enseñanza (Tharp y Gallimore, 1991). Dentro de este enfoque la enseñanza sólo es buena cuando “despierta y anima aquellas funciones que están en una etapa de madurez que se encuentran en la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1956, p. 278, citado en Wertsch y Stone, 1985, citado en Gallimore y Tharp 1988).

La propuesta alienta a que un maestro no se limite únicamente a dictar definiciones a sus estudiantes, sino que interactúe con ellos, lo que se persigue es la independencia intelectual de un alumno con respecto a un tema, actividad o contenido. Esto quiere decir que desde la perspectiva del paradigma sociocultural el aprendizaje se traduce como un proceso específicamente humano en el cual la interacción es esencial.

Es la interacción lo que permite el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en las personas (Vygotsky, 1931), es decir, no podríamos desarrollar procesos como la metacognición si careciéramos de interacción social. Esta influencia del desarrollo social, puede entonces trasladarse al salón de clases, siendo la escolarización, el resultado de una dinámica social determinada. Y puede entonces considerarse al maestro como un facilitador y guía para dar estructura y sentido a dicha interacción.

La relación entre pregunta y aprendizaje

Una vez que se ha presentado la importancia de las interacciones para la práctica educativa y habiendo establecido al paradigma sociocultural como el marco de referencia central de esta investigación, cabe hablar acerca de la interacción en su modalidad de pregunta y la relación de ésta con el aprendizaje del alumno.

La pregunta, siendo un tipo de interacción en el aula, puede tener un efecto directo en el aprendizaje del alumno, siempre y cuando sea formulada de manera intencionada y tenga por objeto desarrollar el propio pensamiento y desempeño del alumno. Es decir, como ya se ha explicado en apartados anteriores, la pregunta puede iniciar interacciones en el salón de clases, sin embargo no todas las preguntas que un maestro realiza en el aula están centradas en ayudar al aprendizaje.

Para comprender cuándo una pregunta puede o no estar relacionada con el aprendizaje del alumno, es necesario que la intencionalidad de la pregunta misma y el objetivo que persigue un docente al preguntar, esté claramente definido de acuerdo al contexto escolar.

Esto podría ejemplificarse de la siguiente forma, un maestro podría preguntar a sus alumnos preescolares ¿qué día es hoy? y en este caso la intención de la pregunta es ayudar a los preescolares a adquirir concepto de tiempo, ellos podrán responder que es martes o lunes, y el maestro podría continuar con una serie de preguntas como ¿qué día fue ayer? ¿qué día será mañana? ¿qué sigue después del domingo? etc.

Si se trasladara este ejemplo a un aula universitaria, tal vez la pregunta de ¿qué día es hoy? solo ayudaría a que el maestro pudiera iniciar una conversación, o apuntara en su lista de asistencia la fecha correcta. Sin embargo no debe suponerse que es el nivel escolar lo que determina si ciertas preguntas dirigidas por el maestro, se relacionan con el aprendizaje de sus estudiantes; continuando en el nivel universitario, en una asignatura de inglés, la maestra podría preguntar a sus alumnos ¿what day is today?, buscando que ellos aprendan los diferentes días de la semana en otro idioma.

Los ejemplos anteriores no intentan afirmar que la pregunta es el único medio que un docente puede utilizar para ayudar al aprendizaje de sus alumnos, sin embargo como ya se ha visto, la pregunta al ser una interacción, se sucede en un intercambio de subjetividades, en una experiencia común, y por lo general dicha experiencia tiene de por medio el uso del lenguaje.

La pregunta hace uso del lenguaje. Gallimore y Tharp (1988) sostienen que este tipo de interacción en cierto sentido, ayuda al pensamiento. Desde los primeros socráticos, la pregunta ha estado presente como un medio de ayuda para el alumno; pues el preguntar busca una creación cognoscitiva por parte del estudiante (Gallimore y Tharp).

La pregunta y la zona de desarrollo próximo

Ya se ha mencionado que de acuerdo a un enfoque vygotskiano la enseñanza trata de ayudar al otro en su aprendizaje a través de lo que Vygotsky llamó la zona de desarrollo próximo. Esta zona mencionada por Vygotsky se refiere la diferencia que hay entre el nivel real de desarrollo, es decir la capacidad de poder resolver un problema sin ayuda de los demás; y el nivel de desarrollo potencial, lo que se podría llegar a resolver con la ayuda de otra persona que tiene más capacidades (Baquero, 1997).

“El concepto de zona de desarrollo potencial sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción” (Rivière, 1984, p. 60). Un desarrollo a través de la zona de desarrollo próximo no podría entonces llevarse a cabo sin un agente de interacción, que en el caso de la educación escolarizada, estaría representado por el maestro.

Desde este punto de vista, la pregunta podría ser una forma de abrir nuevas zonas de desarrollo próximo, podría servir como una herramienta facilitadora para que el alumno pudiera llegar a desempeñarse por si mismo en ciertas áreas de conocimiento. Sería entonces prudente que un maestro tuviera conocimiento de la zona de desarrollo de los estudiantes, tal vez mediante evaluaciones previas o preguntas de evaluación, pues de esta manera un maestro podría diseñar el tipo de preguntas que ayudarían a sus alumnos en su avance por la zona.

Si el aprendizaje del alumno se desenvuelve en la zona de desarrollo próximo, y las preguntas facilitan o propician que un estudiante pueda resolver un problema o desempeñar alguna actividad de manera independiente, en una situación en la que antes necesitaba ayuda, podría decirse que las preguntas realizadas ayudan al aprendizaje, pues se estaría trabajando en el nivel del desarrollo potencial mencionado por Vygotsky (Baquero, 1997).

La pregunta como estrategia

Para facilitar o promover el aprendizaje de sus estudiantes, un maestro puede hacer uso de una variedad de estrategias de enseñanza. Es importante señalar que la estrategia del docente debe ser elegida, acorde a la intencionalidad que el profesor ha definido.

La pregunta, puede ser parte de aquellas estrategias de enseñanza que el profesor elija, con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos, y tener mayor seguridad de que sus objetivos se logren.

Una estrategia es un plan, o por decirlo así, el cómo para orientar el desarrollo de las acciones del docente y de los alumnos; y facilitar el logro de las metas establecidas en el proceso de enseñanza (Estévez, 2002).

Las estrategias utilizadas por el profesor pueden servir a distintos objetivos, y dependerán de lo que el profesor considere pertinente de acuerdo a su materia y a su propio estilo de docencia. Así por ejemplo, un maestro podría establecer como una estrategia de enseñanza el uso de nemotecnias, si lo que le interesa es únicamente la memorización de datos por parte de sus alumnos.

Sin embargo las estrategias que utilice un docente pueden ir más allá del mero ejercicio de memoria, y podrían promover el desarrollo de una amplia variedad de procesos cognitivos.

Estévez (2002) menciona que el uso de estrategias cognitivas promueve el aprendizaje en el alumno y al mismo tiempo sirven como una ayuda para pensar. Si es la intención del profesor promover aprendizaje y el pensamiento en el alumno, deberá centrar su atención en este tipo de estrategias.

Cabe mencionar que las estrategias generalmente se subdividen en estrategias cada vez más específicas, y que no todas las estrategias ni las subestrategias que las conforman son adecuadas para todos los contenidos ni para todos los estudiantes, y deben adaptarse también al contexto de la enseñanza (Estévez, 2002).

Una de estas pequeñas estrategias, que pueden llegar a conformar estrategias cognitivas de enseñanza, es la pregunta. Aunque ello no quiere decir que la pregunta sea la única estrategia cognitiva, también será necesario considerar el uso del debate o la tormenta de ideas (Estévez, 2002).

Aunque si es interesante considerar a la pregunta como una estrategia claramente aplicable en el aula, pues puede ser activadora del pensamiento y guía del aprendizaje al mismo tiempo.

La pregunta desde la perspectiva Piagetiana

Una vez que se ha retomado la perspectiva vygotskiana para presentar la pertinencia de la pregunta en las interacciones en el aula, es prudente revisar la concepción de la teoría Piagetiana en relación al uso de esta herramienta.

La teoría piagetiana establece al estado de equilibrio como un estado clave para el desarrollo de los niños y el aprendizaje en el adulto. Piaget describe algunas etapas en el desarrollo como la sensoriomotriz que puede abarcar desde el nacimiento hasta la edad de dos años, o la prelógica que puede observarse de los dos a los cinco años. (Bateman, 1999)

Aproximadamente de los cinco a los doce años, muchas de dichas estructuras mentales están ya desarrolladas, y son modificadas con la finalidad de poder afrontar el mundo que nos rodea de una manera más funcional.

Sin embargo, esta etapa conocida como la etapa de operaciones concretas, no es superada por todas las personas, de hecho algunos individuos tienen dificultad para pasar a una cuarta etapa, definida por Piaget como la etapa de operaciones formales (Bateman, 1999).

Piaget señala que el hecho de que no todas las personas puedan pensar en forma abstracta, sin importar su edad, puede deberse a que no han modificado completamente las estructuras mentales de la tercera etapa, es decir la etapa de las operaciones concretas. Y señala que dichas estructuras pueden ser modificadas si el sujeto enfrenta un estado de desequilibrio (Bateman, 1999).

Esto quiere decir que el profesor universitario podría esperar que algunos de sus estudiantes no tuvieran la habilidad de hacer uso del pensamiento abstracto; y ello requeriría por parte del profesor, el uso de alguna herramienta que facilitara el uso del pensamiento abstracto en sus alumnos; sobretodo si es éste el objetivo del docente.

Bateman (1999) menciona que el estado de desequilibrio puede ser un factor clave no sólo para el desarrollo del niño, sino para el aprendizaje de las personas adultas. Señala que los universitarios pueden modificar sus estructuras si el maestro provoca en ellos un estado de desequilibrio.

No se intenta definir en este proyecto de investigación una única manera de provocar un estado de desequilibrio en los alumnos, ciertamente el docente podrá hacer uso de diversas estrategias y herramientas pedagógicas si es que tiene la intencionalidad de finida de lograr un cambio de estructura en sus estudiantes.

Bateman (1999) dice que una manera de provocar este estado de desequilibrio en los estudiantes es mediante la pregunta. Y es el docente quien puede hacer uso de la misma con el objetivo de promover un cambio de estructuras en sus alumnos, y con ello facilitar el uso de pensamiento abstracto.

Sin embargo, para que la pregunta plantee al alumno un estado de desequilibrio, el docente deberá realizar preguntas a sus alumnos y posteriormente limitar hasta donde sea posible, una respuesta o explicación a los estudiantes (Bateman, 1999). Esto puede generar una carga emocional tal que implique al alumno la necesidad de modificar su estructura anterior, promoviendo el pensamiento abstracto a través de la pregunta (Bateman).

Por supuesto la decisión de enfrentar al alumno a la frustración que pudiera ocasionar el hecho de no obtener una respuesta por parte del docente, deberá ser considerada por el profesor al momento de planear su clase, y sería prudente que el maestro visualizara las posibles implicaciones que esta actitud de corte piagetiano podría tener en su práctica.

Pues además de que se puede generar en el estudiante una sensación de frustración ante su propio proceso de aprendizaje, podría ser más un obstáculo que una ayuda en el proceso de enseñanza. Y por otra parte el docente deberá enfrentar la resistencia a permanecer pasivo al no facilitar la ayuda a sus estudiantes mediante la respuesta (Bateman, 1999).

El uso de la pregunta y el razonamiento

Así como la pregunta puede ayudar al estudiante a avanzar en la zona de desarrollo próximo, también puede ser utilizada para fomentar el razonamiento por parte de los alumnos, Bateman (2000) menciona que los alumnos pueden dar rienda suelta a toda una serie de hipótesis a partir de algunas preguntas o información presentada por el profesor.

De la misma manera la pregunta puede promover el sentido de curiosidad en los alumnos, en relación a los contenidos que el profesor presenta en su clase.

Proporcionar información a los estudiantes sin darles la oportunidad de especular acerca de la misma, limita su oportunidad de hacer deducciones, su admiración y curiosidad (Bateman, 2000).

La pregunta no sólo puede ser utilizada para promover la generación de hipótesis entre los estudiantes, también puede servir como una ayuda para que un grupo de estudiantes realice una observación dirigida (Bateman, 2000). Por ello el sencillo acto de observar puede propiciar a través del uso de la pregunta la especulación e indagación de un tema, convirtiendo a la pregunta en una herramienta pedagógica que puede facilitar el razonamiento del alumno.

Sería pertinente que los docentes alentaran a sus alumnos al descubrimiento y teorización mediante el uso de la pregunta. De otra forma se limitaría el rol del alumno a la sola escucha de contenidos transmitidos por el docente.

Tipos de pregunta

Como ya se ha mencionado, así como las interacciones educativas pueden estar representadas por toda una gama de acciones entre por lo menos dos sujetos, de la misma manera las preguntas realizadas en el aula pueden ser de distintos tipos. Si se tiene conocimiento de este tipo de interacción, el maestro podrá elegir qué tipo de pregunta realizar de acuerdo a sus objetivos.

Preguntas de ayuda

Ya se ha explicado que la pregunta en sí puede ser un medio poderoso para ayudar a los alumnos en su aprendizaje, una pregunta de ayuda es un medio para facilitar el aprendizaje del alumno.

A diferencia de la mera instrucción, este tipo de pregunta solicita al alumno, más allá de una respuesta lingüística, una respuesta cognitiva (Gallimore y Tharp, en Moll, 1993).

Es decir no sólo busca determinar cuál es el conocimiento actual o el grado de desarrollo actual del alumno, sino que busca que el alumno pueda pensar acerca de nuevos conocimientos.

Lo que se busca es que el alumno pueda producir una operación cognoscitiva que sin la pregunta no podría darse, en ese sentido la pregunta de ayuda es la iniciadora de este proceso, es lo que podría llamarse un detonador del pensamiento. Por lo que no debe ser menospreciada en las aulas, sino que debe sacarse provecho de este efecto potencializador.

Es necesario que un maestro aprenda a diferenciar entre estas preguntas de ayuda y las preguntas que sólo evalúan. Algunos autores, como Durkin (1978-1979, en Moll, 1993) Hoetker y Ahlbrand (1969, en Moll, 1993) Duffy y Roehler (1981, en Moll, 1993) y Gallimore y Tharp (1988, en Moll, 1993), mencionan el uso de la pregunta de evaluación como algo que predomina aún hoy en las aulas, en contraste con el poco uso de preguntas de ayuda para guiar el aprendizaje de los estudiantes.

Preguntas de evaluación

En contraste con las preguntas de ayuda, las preguntas de evaluación, únicamente ayudan a identificar el nivel de capacidad que tiene un alumno para desempeñarse sin ayuda (Gallimore y Tharp, en Moll, 1993). Sin embargo esto no equivale a decir que la pregunta de ayuda es mejor o superior que la pregunta de evaluación, simplemente cada uno de estos tipos de preguntas pide al estudiante respuestas distintas.

La pregunta de evaluación puede ser de gran ayuda para un maestro, ya se ha mencionado la relación entre la pregunta y la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, si el docente hace preguntas de evaluación a sus alumnos, es decir si mediante preguntas puede identificar en qué aspectos del conocimiento pueden los alumnos desempeñarse solos, esto podría ser de ayuda para diseñar y planear las preguntas que realizará en clase, con la intención de buscar que los alumnos avancen a través de la zona.

De la misma manera, una pregunta de evaluación, permitiría al maestro identificar si la zona de desarrollo próximo se ha recorrido, al hacer preguntas sobre cómo pueden o en qué pueden desempeñarse actualmente sus alumnos de manera independiente, en contraste con ocasiones previas en las que realizó preguntas evaluativas.

Esto quiere decir que tanto el uso de la pregunta como potencializador del aprendizaje, como el uso de la pregunta como medio para una evaluación o retroalimentación del propio trabajo del maestro, es de gran importancia en los procesos educativos.

Preguntas para facilitar el razonamiento

Habiendo mencionado que la pregunta hace uso del lenguaje, y que esta característica la convierte en generadora de pensamiento, es posible también hacer uso de la pregunta para desarrollar en los alumnos la habilidad de razonamiento.

Cannon (sin fecha) deja en claro que cualquier maestro puede con cierta facilidad hacer uso de la pregunta, dentro de su dinámica de clases, sin embargo no todas las preguntas pueden ser pertinentes o pueden ayudar al estudiante a involucrarse en un proceso de reflexión y análisis, a partir de la pregunta en si.

Algunas de las preguntas listadas por Cannon, solicitan al alumno una explicación y las bases de la respuesta que el alumno emite hacia la pregunta, preguntar ¿por qué? es un ejemplo claro de este tipo de interrogante.

Otras preguntas solicitan al estudiante que busque alternativas o lo que Haywood (1987) llamaría punteo, en relación a un tema de clases, preguntar ¿habría otra manera de considerar este punto? solicita al estudiante la búsqueda de distintas perspectivas y el establecimiento de nuevas relaciones, de la misma forma podría permitir una revisión de la objetividad y la imparcialidad de alguna discusión que se esté llevando a cabo en el aula.

Otro tipo de respuesta solicitada, podría ser la extrapolación de ideas o formulación de inferencias, a partir de información que el alumno proporciona al maestro, preguntar ¿qué se puede concluir con base en lo que me dices? requiere que el alumno formule implicaciones lógicas en relación a lo que está afirmando (Cannon, sin fecha). Pero no debe perderse de vista el objetivo final de guiar al alumno mediante preguntas, pues es el aprendizaje del alumno el que podría estar en juego.

La pregunta y la conversación educativa.

Además de las implicaciones que la pregunta tiene para facilitar la ayuda, la evaluación y el razonamiento de los estudiantes, puede ser utilizada como una guía para iniciar una conversación educativa.

Whitin (2000) menciona que la pregunta puede estimular la observación en relación a un objeto de estudio. Si los maestros buscan estimular la indagación en sus alumnos, habrá más posibilidad de que el objeto de estudio se presente como algo interesante al alumno, si se introduce el mismo mediante la pregunta.

Además las preguntas pueden ayudar a comprender mejor un fenómeno observado (Whitin, 2000). Con lo que el maestro puede estimular el interés de los alumnos durante la clase.

El interés que se pueda despertar en los alumnos universitarios a partir de la pregunta, podría incidir en el desarrollo mismo de la clase, y en la actitud tanto de los estudiantes como del profesor frente al tema que se está estudiando.

Sin embargo otro papel importante de la pregunta es la de estimuladora o generadora de una conversación educativa. Es a partir de la observación y la pregunta que los docentes pueden iniciar una conversación (Whitin, 2000).

Es importante que los docentes tomen en cuenta ciertos factores al hacer uso de la pregunta como generadora de conversación educativa. Generar un ambiente de respeto en el aula, puede ser un aspecto fundamental para que los alumnos sientan libertad de expresar sus propias teorías ante una pregunta (Whitin, 2000).

Por ello el profesor deberá diseñar un escenario educativo que facilite no sólo la generación de hipótesis a partir de la pregunta, sino la misma generación de preguntas por parte de los alumnos, si éstos sienten un ambiente de respeto y libertad en el aula.

La necesidad de guiar la construcción del conocimiento

Ciertamente la pregunta puede apoyar al profesor en su labor docente, y al mismo tiempo podría facilitar el desempeño del estudiante. Sin embargo, hay pocas teorías que la sustenten como una herramienta para la construcción guiada del conocimiento, aunque ello no le resta importancia en el aula.

Por supuesto que el uso de la pregunta no debe contemplarse como algo aislado, pues como ya se ha comentado, la pregunta es parte de la interacción en el aula, y puede entonces tomar parte en una conversación. Whitin (2000) menciona que de hecho la pregunta puede ser utilizada para iniciar una conversación educativa.

Sin embargo hay una necesidad de generar una teoría que permita al docente hacer un mejor uso de este tipo de conversación, en función de guiar la construcción de conocimiento (Mercer, 1997). Y si la pregunta puede tomar parte de esta conversación, o incluso iniciarla como menciona Whitin (2000), entonces la pregunta también debería estar implícitamente contemplada en la elaboración de dicha teoría.

Esto no significa que la teoría por sí misma desencadene la construcción del conocimiento de parte del alumno, pero debe reconocerse que las teorías simplifican la labor del docente, y que de cierta forma facilitan la explicación de las acciones en el aula (Mercer, 1997).

Una teoría que considerara el uso de la pregunta para la construcción guiada del conocimiento tal vez promovería el uso de la misma por parte de los maestros, al mismo tiempo que facilitaría la explicación de algunas de las preguntas que los profesores utilizan en las aulas.

Aunque ya se ha mencionado cómo la perspectiva vygotskiana plantea la importancia de la interacción (Vygotsky, 1931), lo cual abre la posibilidad de que el maestro interactúe con sus estudiantes en lugar de sólo dar clases recitativas; una teoría que promueva la construcción guiada del conocimiento, no podría únicamente tomar las ideas de Vigotsky (Mercer, 1997).

Ciertamente en la teoría sociocultural de Vygotsky el lenguaje cobra importancia, y de igual manera la interacción social y la ayuda del otro son una idea central de la teoría, sin embargo aunque sí se toma en cuenta la participación del alumno y del maestro, no se explica de qué forma se utiliza el lenguaje para enseñar a aprender (Mercer, 1997).

Es importante señalar aquí lo que ya se ha mencionado con anterioridad, la pregunta puede ser una de las muchas interacciones que se suceden en el aula. Además solicita al alumno una respuesta verbal y cognitiva de acuerdo a la intencionalidad del docente.

Por ello, si se desea diseñar una teoría que facilite al profesor realizar una construcción guiada del conocimiento a través de la conversación, se deberán tomar en cuenta diversas corrientes educativas, que permitan contemplar un panorama más holístico del uso de la conversación (Mercer, 1997). Dicha teoría, podrá considerar el uso de la pregunta como una herramienta importante en la construcción guiada del conocimiento en el aula.

La pregunta como instrumento de enseñanza

Más allá de ayudar a generar una respuesta cognitiva y verbal por parte del alumno, la pregunta puede propiciar un cambio curricular adaptado al mismo estudiante, y de igual manera generar curiosidad por parte del alumno (Fresquet, 2003).

Podría parecer obvio que para ayudar al alumno en su aprendizaje, el maestro tuviera conocimiento de él. Ser sensible ante las diferentes necesidades de los alumnos, podría permitir al profesor el diseño de preguntas que despierten su curiosidad y al mismo tiempo ayuden en su aprendizaje.

Sin embargo, algunos maestros hacen uso de la pregunta de una manera diferente y por demás antipedagógica. Fresquet (2003) menciona que en ocasiones los maestros no distinguen entre preguntar e interrogar al alumno, y señala que en la mayoría de los casos los docentes realizan preguntas al estudiante esperando que se responda lo que el docente mismo considera como la única respuesta correcta.

Por esto el cambio curricular debería contemplar la pregunta por parte del docente, y más aún, la necesidad de enseñar al alumno a preguntar y preguntarse a sí mismo (Fresquet, 2003). Por esto la pregunta puede ser contemplada como un factor de cambio o innovación en la currícula.

Sin embargo Fresquet (2003) señala que hay un paradigma ya establecido de la forma de enseñanza correcta, y la mayoría de los docentes consideran como fuera de lugar o poco adaptados, a aquellos alumnos que no aprenden de la manera recitativa tradicional.

Por lo que hacer uso de la pregunta como un instrumento de la enseñanza, dependerá de la propia disposición del maestro para modificar su paradigma, y de la intencionalidad que el docente tenga en su práctica educativa.

La necesidad de cambio en el rol docente

No hay duda de que el docente juega un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su interacción en el aula, es la mayoría de las veces el foco central de la enseñanza, y por ello el docente debería buscar promover el aprendizaje más allá de ejercitar la memoria.

Sin embargo, hay en la mayoría de los casos una resistencia natural de realizar un cambio en la pedagogía propia. Bateman (1999) menciona que hay una resistencia particular cuando se busca que los maestros apliquen estrategias de enseñanza basadas en el diálogo.

Podría entenderse que esta resistencia es extensiva al uso de la pregunta si se considera que la pregunta puede ser generadora de un diálogo o conversación (Whitin, 2000).

Bateman (1999) atribuye la resistencia, al hecho de que para el docente es más cómodo el uso del monólogo que del diálogo. Desde esta perspectiva es más fácil instruir al alumno en lo que debe hacer, que preguntarle y permitirle opinar sobre un determinado tema.

Este modelo típico de enseñanza, podría no incidir de manera favorable en el aprendizaje del estudiante. Sobretudo si se toma en cuenta lo ya mencionado anteriormente en relación a la necesidad del desequilibrio cognitivo y la influencia del mismo para facilitar el pensamiento abstracto.

Por ello la pregunta puede ser utilizada para incidir en el aprendizaje del alumno, y sin embargo este aprendizaje podría no referirse únicamente a los contenidos o temas revisados en el curso.

Bateman (1999) señala que el maestro puede preguntar no únicamente en relación a contenidos académicos, sino que también puede preguntar al estudiante en relación a la postura personal ante un tema. Más allá de las preguntas típicamente realizadas en un salón de clase por parte del maestro, se podrían realizar interrogantes al estudiante que le inviten a dar su opinión o desacuerdo con un tema visto (Bateman).

Pareciera entonces comprensible un cierto nivel de resistencia ante el uso de la pregunta en el aula como promotora del aprendizaje. Sin embargo la utilidad de la pregunta va más allá de la interacción alumno – maestro, y de la posibilidad que brinda al estudiante de estar involucrado en su propio proceso de aprendizaje.

Podría ser que la pregunta fuera una herramienta para el aprendizaje del propio maestro en relación consigo mismo y con su propio desempeño como profesor. Por lo que la utilidad de la pregunta va más allá de ser un instrumento de enseñanza.

La pregunta puede ser utilizada como un agente de cambio de la misma práctica docente al ser utilizada por el maestro para cuestionarse sobre la intencionalidad y desarrollo de su propia práctica (Bateman, 1999). Por lo que la pregunta puede ser considerada como un agente de cambio en el propio paradigma docente y a la vez en la comprensión de la propia práctica.

MÉTODO

Cuando se habla de investigación, específicamente de investigación educativa, es de importancia que el investigador tenga conocimiento de los distintos paradigmas utilizados para comprender la realidad, con la finalidad de elegir el método más adecuado al objeto de estudio que se ha determinado. De acuerdo a Pérez (2001) esto es de particular importancia ya que es el método de investigación el que debe adaptarse al objeto de estudio y no el objeto de estudio el que deba adaptarse al método.

Como ya se ha establecido con anterioridad, en esta investigación se buscó la resolución de una problemática cotidiana y específica, a través del análisis y la intervención de una práctica educativa. La pregunta de investigación quedó establecida de la siguiente forma:

¿Cuáles de las preguntas que la profesora utiliza en su práctica docente sirven como un medio para ayudar al aprendizaje de sus alumnos y cuáles son las evidencias de su utilidad?

Los objetivos de esta investigación quedaron establecidos de la siguiente manera:

- Descubrir qué tipos de preguntas la maestra realiza durante su práctica educativa
- Determinar cuáles de estas preguntas ayudan a que sus alumnos aprendan

El tipo de investigación

Cada paradigma para interpretar la realidad cuenta con una metodología con diferente enfoque. El paradigma racionalista aplica por lo general una metodología de carácter cuantitativo y el paradigma naturalista utiliza por lo general una metodología cualitativa. La metodología cualitativa por su parte utiliza un enfoque holístico, e intenta profundizar acerca de algún hecho particular. En esta metodología resalta la importancia de las técnicas de recolección de datos, como la observación o la entrevista; el investigador que decide aplicar esta metodología, centra su atención en los detalles del fenómeno estudiado, y en la finalidad del mismo.

Ya que esta investigación estuvo centrada en el análisis e intervención de una práctica educativa, fue apropiado que la metodología aplicada haya sido de un enfoque cualitativo, pues ello permitió tener un enfoque holístico de lo observado y facilitó profundizar acerca de un hecho particular, como es el uso de la pregunta en el aula.

De acuerdo a Woods (1989) en general siempre ha existido una resistencia de los maestros por hacer investigación educativa, sin embargo si es posible vincular estas dos actividades, a medida en que los maestros se conviertan en investigadores de su propia práctica, una de estas metodologías, es la investigación acción.

El hecho de que la investigación acción, busque la resolución de las problemáticas cotidianas de la práctica educativa, tal como lo afirma Mc Kernan (1990) la convirtió en el método más apropiado para llevar a cabo esta investigación.

La investigación acción, permite que los maestros tengan una relación más directa con el campo de la investigación y alienta a la autorreflexión de una manera autocrítica (Mc Kernan, 1990). Ello posibilita que la investigación se lleve a cabo por el docente mismo y en el propio campo del maestro.

Debido a que se necesitó mantener una relación directa con el campo de indagación, y se buscó lograr una mejor comprensión personal de la acción en el aula. Se consideró a la investigación acción como la metodología más apropiada para llevar a cabo esta investigación, que se centró de manera directa en la práctica educativa de la maestra.

Participantes

De acuerdo a Molina (1997) en toda actividad educativa se encuentran presentes los protagonistas de la acción, dichos protagonistas pueden ser los niños involucrados, los docentes e incluso los familiares o personal de la institución.

En esta investigación, los protagonistas de dicha acción también se encuentran presentes. Sin embargo en el caso particular de este estudio, los protagonistas son: los alumnos de nivel superior que conforman el grupo, la maestra de asignatura a cargo del curso y el contexto de la institución que regula el currículum y los lineamientos de la materia.

La institución

Aunque ya se ha mencionado en apartados anteriores, es conveniente recordar que el ITESO define la educación como "...el proceso por el que la persona humana – física o moral- se supera a sí misma y se autotrasciende cada vez más" (ITESO, 2001, p. 20).

Para una institución jesuita un "profesor" es mucho más que un guía académico, porque "están comprometidos con la vida de los estudiantes y asumen un interés personal por su desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual" (Catactérisicas, 2001, num. 43, citado en Klein, 2002, p. 133).

Lo anterior implica que el mayor propósito de la educación jesuita no es únicamente la capacitación intelectual que representan los estudios universitarios para el ejercicio profesional, no obstante sean objetivos válidos y fundamentales, sino formar personas de mayor competencia y con sensibilidad a los problemas de sus contemporáneos, para que estos individuos puedan insertarse crítica y creativamente en la realidad actual (Klein, 2002).

La presente investigación se realizó en este contexto educativo específico, mismo que ofrece educación de nivel superior con una diversidad de licenciaturas e ingenierías con distintos planes de estudio.

Dentro de los diversos planes de estudio que ofrece la universidad, se incluye el plan de estudio LCI 4CI, correspondiente a la licenciatura de comercio internacional. Dicho plan ofrece, a los alumnos que ya han cursado por lo menos cuatro semestres de la carrera de comercio, la posibilidad de cursar materias optativas.

Una de estas materias optativas ofertadas, es la materia de promoción y publicidad internacional, los lineamientos de evaluación y contenido, están determinados por el departamento de proceso de intercambio comercial (PIC) de la misma universidad. Esta materia es impartida dentro de aulas tradicionales, que cuentan con pizarrones al frente del salón y aproximadamente 35 mesabancos.

La maestra

Ya que esta investigación, se centró en el análisis e intervención de la práctica educativa de la profesora, cabe señalar lo que la institución establece como un docente.

De acuerdo al reglamento del personal académico establecido por la institución, el personal docente está dedicado a facilitar la adquisición de conocimientos, desarrollar un crecimiento intelectual y humano de los estudiantes (Reglamento del personal académico, Consejo académico, ITESO).

Los docentes, pueden laborar en la universidad como profesores de asignatura, es decir, son contratados de acuerdo a un periodo escolar, y pueden impartir una o varias materias.

La presente investigación estuvo centrada en la práctica educativa de la maestra, misma que se llevó a cabo al impartir la materia optativa ya mencionada, como profesora de asignatura.

El grupo de estudio

Como ya se ha mencionado el grupo de estudio se refiere a alumnos de nivel superior, que cursan la carrera de comercio internacional en el ITESO, y que han decidido incluir en sus planes de estudio la materia optativa de promoción y publicidad internacional, esta materia se ofrece únicamente a partir del quinto semestre.

El grupo de estudio estuvo conformado por 33 alumnos, todos ellos estudiando la licenciatura de comercio internacional, aunque cursando distintos semestres. Es decir el grupo en cuestión estuvo conformado por alumnos de comercio desde quinto a octavo, sin haber una distribución específica de grados en el grupo.

Técnicas e instrumentos

La observación

Como ya se ha mencionado, la presente investigación estuvo centrada en el análisis e intervención de la práctica educativa de la profesora, y lo que se buscó fue mantener una relación directa con el campo de indagación. Debido a ello, el hacer uso de la observación participante en la investigación, fue una técnica apropiada para esta investigación, pues permitió una observación desde la propia acción docente.

La observación participante tal como la presenta Woods (1989) se refiere a aquella observación que se realiza en activo, es decir se actúa sobre el medio y se recibe su acción. Esta observación se lleva a cabo desde adentro, es por ello que este tipo de observación fue adecuada para aplicarse en la presente investigación.

Aunque Woods (1989) señala el riesgo de realizar la observación con filtros, debido a que el investigador se encuentra inmerso en el fenómeno a observar, es posible minimizar este riesgo mediante el uso de notas de campo y haciendo uso, de manera constante, de una actitud reflexiva. En la presente investigación, se hizo uso de las notas de campo, las cuales permitieron contar con evidencia del contexto observado y de los participantes.

Registros de observación

Las observaciones realizadas en el trabajo de campo pueden ser documentadas mediante un registro que se realice en el contexto observado, este registro por lo general recibe el nombre de levantamiento de campo o levantamiento general (Reynaga, sin fecha, en Mejía y Sandoval, 2002). Dichos registros fueron realizados inmediatamente después de la acción observada, para poder garantizar que la investigación cuenta con fuentes de datos confiables.

De manera posterior al levantamiento de campo, ya sea el mismo día de la observación o a más tardar un día después, la información registrada puede ser ordenada, y pueden realizarse anotaciones más detalladas de lo observado, se puede para ello hacer uso de simbología o abreviaturas (Reynaga, sin fecha, en Mejía y Sandoval, 2002).

En esta investigación fue importante tomar en cuenta el uso de abreviaturas y simbología al realizar el registro simple, pues debido al objetivo de la investigación, y a que el mismo involucra el análisis de una práctica educativa, se consideró prudente tomar nota del lenguaje no verbal de los participantes así como información del contexto dentro del aula.

Posteriormente puede realizarse un registro ampliado, este registro que puede ser elaborado de manera posterior, si se cuenta con una videograbación (Reynaga, sin fecha, en Mejía y Sandoval, 2002). La realización de este registro puede facilitar al investigador tomar nota de acciones específicas que estén relacionadas con una problemática particular, en esta investigación se hizo uso de las videograbaciones para lograr este objetivo.

Videograbaciones

Para poder contar con un cuerpo de datos confiable, en la presente investigación se hizo uso de la técnica de videograbación. Lo cual permitió que los datos no fueran distorsionados por percepciones de tipo subjetivo.

Las videograbaciones ayudan a registrar con gran exactitud muchos de los elementos en el contexto observado, incluso permite revisar el lenguaje no verbal del aula (Reguillo, sin fecha, en Mejía y Sandoval, 2002).

El video fue utilizado en esta investigación para poder realizar con mayor precisión registros ampliados, revisar la información levantada en el campo y estudiar de manera detallada una problemática particular.

Procedimiento

Como ya se ha establecido en apartados anteriores, la presente investigación fue realizada en un contexto educativo específico, por lo que se consideró prudente comunicar al coordinador docente encargado de la materia de promoción y publicidad internacional, la intención de realizar la presente investigación.

Una vez que la coordinación estableció que la investigación podía llevarse a cabo, el siguiente paso fue determinar los periodos de recabación de material, análisis de fuentes de datos y preparación del reporte final de la investigación, mismo que da cuenta de los resultados obtenidos.

También se comunicó al grupo de estudio, que esta investigación fue realizada, así como la importancia de su apoyo y colaboración para que la misma pudiera ser llevada a cabo. Esta investigación fue realizada en el transcurso de un semestre, mismo que comprendió un total de dieciséis semanas de clases, periodo definido por la institución misma.

Se realizó la recabación de datos a partir de la primera semana de clases, del periodo agosto – noviembre de 2005. En total se realizaron nueve registros de observación, el último de los cuáles fue realizado en la doceava semana del semestre en cuestión.

Se realizaron tres videograbaciones durante el semestre, la primera durante la cuarta semana de clases, la segunda durante la décima semana de clases y la tercera durante la doceava semana de clases. Dichas videograbaciones fueron narradas en registro en cada una de las tres ocasiones.

A lo largo de la investigación y durante el periodo de recabación de datos, se comenzó un análisis parcial de los mismos. A partir de la información recabada en cada registro, se realizó una lectura cuidadosa de la información obtenida.

Se revisó minuciosamente cada registro, buscando identificar algunas de las acciones que la maestra realizaba de manera repetida y constante. Una vez que se realizaba esta búsqueda de acciones, se determinó que era necesaria una mayor especificación de lo que sucedía en el aula.

Las secciones de los registros en las que se pudieron identificar ciertos patrones de acciones por parte de la maestra, se revisaron nuevamente con la finalidad de identificar acciones más específicas, sobretodo se particularizó en aquellas acciones que involucraban el uso de la pregunta.

Cada registro fue analizado de la misma manera, en un primer momento se identificaban acciones generales de la maestra que conformaran patrones claramente identificables, es decir, dichas acciones debían aparecer de manera repetida y constante para ser consideradas como un patrón.

Posteriormente se realizaba una segunda revisión de estos patrones, y se identificaban acciones específicas de la práctica de la profesora, sobretodo de aquellas que eran del interés de este estudio.

Una vez que se identificaron estos patrones, se procedió a establecer una codificación para aquellas acciones más específicas que habían sido encontradas, de este punto del análisis surgió principalmente la categoría de preguntas que fueron tomadas en cuenta para las líneas de análisis.

A la par que se identificaron y se codificaron aquellas situaciones en el aula que involucraban el uso de la pregunta, se elaboraron memos que buscaban una teorización inicial de la práctica de la maestra. Cabe mencionar que algunos de estos memos ayudaron a una posterior agrupación de las categorías establecidas.

Posteriormente se revisaron los códigos que se habían asignado a cada patrón, y con base en algunos de los memos elaborados, se estableció una agrupación de patrones, y se elaboraron categorías de tipos de preguntas que la maestra realizaba en el aula; también se establecieron aspectos como la intencionalidad de la pregunta o el resultado obtenido de acuerdo a los patrones que fueron identificados en los registros.

Gracias a la agrupación de patrones y a las categorías establecidas, se pudieron diseñar las líneas de análisis que se tomaron en cuenta para el estudio. Cada una de las líneas de análisis toma en cuenta uno o varias de las categorías que fueron determinadas, y al mismo tiempo representa un patrón de acciones repetitivas en la práctica de la maestra.

Es importante mencionar que las líneas de análisis que fueron establecidas, también tomaron en cuenta el hecho de que la investigación en cuestión se realizó como una investigación-acción, por lo que el análisis tomó en cuenta la etapa de intervención en que se realizaban las acciones de la maestra.

Como ya se ha mencionado, la recabación de datos para esta investigación se llevó a cabo durante el transcurso de un semestre, y de igual forma el análisis preliminar se realizó a la par de la recabación de datos como ya se ha mencionado.

La preparación del informe final de esta investigación, se realizó siguiendo las mismas líneas de investigación que se establecieron gracias a los patrones descubiertos durante el análisis inicial, y fue durante el transcurso de un semestre, que se pudo describir con claridad los hallazgos que se observan en la práctica de la profesora.

Es importante señalar que ya que las líneas de análisis establecidas giran en torno al uso de la pregunta, los hallazgos descritos en relación a la práctica de la maestra, únicamente involucran el aspecto que aquí nos compete, que es el uso de la pregunta.

ANÁLISIS

UTILIDAD DE LA PREGUNTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, esta investigación se centra en la investigación acción de la práctica educativa de la profesora. Para la maestra el uso de la pregunta es una parte esencial de su método pedagógico y por ello es su intención analizar cómo estas preguntas contribuyen al aprendizaje de sus alumnos.

Al hacer uso de la pregunta, la profesora tiene una intencionalidad clara, conforme a la cual ella busca promover el aprendizaje de sus alumnos a través de uso de la pregunta en su práctica. Sin embargo para observar los efectos de la preguntas que la maestra realiza y la influencia de las mismas en el aprendizaje de sus estudiantes, es necesario presentar las líneas de análisis que se siguieron en esta investigación

En la presente investigación se definieron cuatro líneas de análisis en torno a las preguntas que la profesora realiza en su práctica, estas cuatro líneas de análisis conforman el presente capítulo y evidencian el uso de la pregunta en la práctica de la profesora, con sus diversos objetivos y resultados.

En un primer apartado se explican y evidencian los tipos de preguntas que la maestra formuló en su práctica. También se explica el objetivo que cada una de estas preguntas perseguía, de acuerdo al interés de la maestra en el aprendizaje, y se evidencia cuáles fueron los resultados obtenidos en cada uno de los casos.

En una segunda parte se explica cómo fue la inserción de dichas preguntas en el proceso de investigación acción que llevó a cabo la maestra, y se menciona cómo estuvieron conformadas las dos etapas de la investigación.

Las incongruencias que se observaron entre la intencionalidad de la profesora y los resultados obtenidos, se presentan en un tercer apartado, donde se explica cuáles fueron las incongruencias descubiertas al realizar un análisis de la práctica de la maestra.

Finalmente se concluye en un cuarto apartado en relación a la utilidad de la pregunta para promover el aprendizaje en la práctica educativa de la profesora, se retoman brevemente algunas de las explicaciones ya hechas con anterioridad y se presentan afirmaciones en torno al uso de la pregunta para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

1. Tipos de pregunta, objetivos y resultados

Esta línea de análisis presenta tanto el tipo de pregunta, su objetivo y el resultado obtenido, debido a que estos tres aspectos son interdependientes, por lo que no se podría desligar el tipo de pregunta de su intencionalidad o del resultado obtenido.

Analizar los tipos de pregunta que la profesora realiza, sus objetivos y los resultados obtenidos, es importante porque permite cotejar la congruencia que existe entre la intencionalidad de la pregunta que la maestra formula y el resultado que la misma produce en sus alumnos.

Es supuesto de la profesora, que la intencionalidad de las preguntas que realiza en su práctica y los diversos tipos de pregunta que dirige a sus alumnos, influyen en las respuestas que los estudiantes expresan.

A continuación se presentan los tipos de pregunta que fueron observados en la clase de la profesora, el objetivo que la maestra esperaba cumplir al realizar diversos tipos de pregunta y los resultados obtenidos mediante las mismas.

1.1 Preguntas para promover la relación del conocimiento nuevo con los esquemas previos

Las preguntas que formula la profesora con esta intención son utilizadas para indagar cuáles son los conocimientos previos de los alumnos respecto a un tema, por ejemplo, en una de las clases la profesora quiere saber qué entienden los alumnos con el concepto de beneficio emocional, pues parte del supuesto de que es necesario anclar los contenidos nuevos en las experiencias y el conocimiento previo de los alumnos: “Le pregunto al grupo que entonces a qué suena eso de beneficios emocionales” (R3).

Este tipo de preguntas se realizan al principio de las sesiones o al inicio de la revisión de un nuevo tema. Tener conocimiento de los previos de los alumnos, facilita que la profesora establezca una relación entre el contenido nuevo de la materia y el conocimiento previo que los alumnos tienen de dicho contenido. Continuando con el ejemplo anterior dos alumnos responden diciendo: “que es lo que sientes que te da la marca; es la satisfacción que te da el comprar algo.”

La maestra toma esta información para dar una introducción del nuevo tema como se observa a continuación: “Le digo al grupo que los beneficios emocionales es lo que comentaba Ricardo y Santiago, es el beneficio no tangible que te da el producto” (R3).

Es supuesto de la maestra que este tipo de preguntas promueven una relación del conocimiento nuevo con los esquemas previos de sus alumnos y que ello facilita el aprendizaje de sus estudiantes. Por ello este objetivo de pregunta permanece como una constante en la mayoría de las sesiones registradas.

El uso de la pregunta con esta finalidad se aprecia en seis de nueve registros (R1, R2, R3, R5, R7 y R8).

Además de las evidencias de que la profesora utiliza preguntas con esta intención, existen evidencias de que el objetivo se logra, es decir, que los alumnos efectivamente relacionan sus experiencias y esquemas previos con el conocimiento nuevo, como puede verse en el siguiente ejemplo:

“yo les pregunto si alguna vez han visto un anuncio en el periódico, pero que es tan pequeño que te fijas en los comics y en las noticias y en la foto del concierto de Rebelde, pero no en el pequeño anuncio que está en la esquina de la página. Su compañero de equipo dice que a veces los anuncios que ponen en la sección de deportes, ni te fijas porque prefieres ver los marcadores. Yo les digo que si, que eso es un entorno aglomerado, que como hay mucha información en los periódicos a veces si el anuncio no está bien diseñado, se pierde. La alumna dice que entonces lo que se podría hacer es que el anuncio fuera más grande o que lo pagaras, pero en una sección del periódico sin tantas fotos. Yo digo que si, esas son algunas estrategias para combatir un entorno aglomerado” (R5).

En el ejemplo anterior el grupo fue dividido en equipos de trabajo, la maestra se dirige únicamente a un equipo conformado por dos alumnos. Puede verse que la maestra utiliza la pregunta para ligar la experiencia previa de los alumnos de ver anuncios en el periódico, con el concepto nuevo de “entorno aglomerado”. Puede observarse que ella pregunta si alguna vez han omitido leer un anuncio en un periódico debido a toda la información que hay a su alrededor. El alumno responde diciendo que si le ha ocurrido esto, su experiencia previa es que él prefiere ver otro tipo de información en la página de deportes que observar la publicidad de esta sección, la maestra responde diciendo que eso es un entorno aglomerado. La alumna menciona posibles soluciones al respecto, y la maestra dice que esas son algunas de las estrategias utilizadas para combatir un entorno aglomerado en el ámbito publicitario.

A partir de los ejemplos descritos con anterioridad puede afirmarse que la profesora hace uso de las preguntas para establecer una relación del conocimiento nuevo con el esquema previo de sus alumnos en relación a un determinado tema y que dicho objetivo se logra. Siendo supuesto de la maestra que establecer esta relación promueve el aprendizaje de sus estudiantes.

1.2 Preguntas para realizar una evaluación formativa de la sesión.

La finalidad de este tipo de preguntas, es revisar si durante la sesión de clases surgen dudas por parte de los alumnos en relación a algún tema o contenido revisado con anterioridad durante la clase.

Para la profesora es importante realizar evaluaciones de su sesión de clases, ella considera que evaluar el desarrollo de las sesiones es importante no sólo en un contexto cuantitativo, sino desde un enfoque formativo, es decir, es conveniente evaluar la comprensión general del grupo en cuanto a un tema o la actitud de los alumnos frente a un contenido, antes de continuar con el desarrollo de la clase.

Este tipo de preguntas fueron realizadas por la maestra después de haber revisado un contenido o tema.

En una de las sesiones la maestra desea saber si lo que ella acaba de explicar acerca de la relación entre las estrategias de promoción y las herramientas que brinda la publicidad, ha quedado clara para el grupo, por lo que ella formula una pregunta al respecto, como se puede ver en el siguiente ejemplo: “Les pregunto que si hay dudas con respecto a ésta relación de la publicidad y la promoción” (R1). El objetivo de la maestra en el ejemplo anterior, es saber si lo que acaba de explicar en relación a la promoción y la publicidad ha quedado claro para el grupo, para ella este objetivo es importante porque es su supuesto que, si ella logra tener conocimiento de las dudas de los alumnos de manera oportuna, esto le permitirá hacer una evaluación formativa de la sesión, y en caso necesario, explicar nuevamente el contenido de manera distinta. Debido a esto, puede observarse que este tipo de preguntas se encuentran presentes en los registros uno al nueve.

Sin embargo, la profesora realiza este tipo de preguntas porque parte del supuesto de que sus alumnos expresarán sus dudas al momento en que ella realice este tipo de pregunta. Pero esto no es lo que se observa, regresando al ejemplo anterior donde la maestra pregunta si hay dudas de la relación entre la publicidad y la promoción, puede observarse que: “la mayoría responde que no” (R1).

Este mismo tipo de respuesta permanece sin variación a lo largo de la investigación, y de la misma forma el tipo de pregunta para hacer una evaluación formativa permanece invariable, de hecho no es sino hasta después de que la profesora realiza un análisis de su práctica, que se da cuenta de que los alumnos siempre contestan de la misma manera, y que es poco creíble que los alumnos no hayan tenido ninguna duda durante todo el curso, a pesar de que no la hayan manifestado.

Sólo hasta después de que la profesora analizó este aspecto de su práctica, se cuestionó acerca de la efectividad de preguntar: ¿hay dudas? para llevar a cabo una evaluación formativa de la sesión. De hecho la maestra se cuestiona si la pregunta es la mejor manera de realizar una evaluación formativa o si será mejor hacer uso de otras herramientas, como la resolución de casos o las tareas.

Puede entonces decirse que las preguntas que la profesora formulaba con la finalidad de realizar una evaluación formativa de la sesión, no cumplieron con su objetivo, pues ante la invariabilidad de respuesta por parte del grupo, no se podría afirmar que efectivamente los contenidos revisados durante el curso fueron comprendidos en su totalidad, ni que la pregunta logre que los alumnos evalúen su comprensión del contenido presentado.

Debido a esto, tampoco se puede establecer una clara relación entre este tipo de pregunta e incidencia alguna en el aprendizaje de los alumnos, al no observarse que haya sido utilizada por parte de la profesora como una ayuda para el aprendizaje de sus alumnos. A pesar de que la intencionalidad de este tipo de pregunta estaba enfocada a facilitar el aprendizaje buscando hacer aclaraciones pertinentes en el momento adecuado, no se puede afirmar que realmente ayudaron al aprendizaje de los estudiantes.

1.3 Preguntas para evaluar el aprendizaje de los alumnos

Este tipo de preguntas, son utilizadas por la profesora, con la finalidad de evaluar el aprendizaje de los alumnos respecto a contenidos revisados en sesiones anteriores. Es supuesto de la profesora que realizar este tipo de pregunta es importante porque ayuda a evaluar el aprendizaje de sus alumnos respecto a temas anteriores y al mismo tiempo le permite ajustar el programa en caso de que haya confusión o poca claridad en el contenido que ya se ha revisado.

Sin embargo, aunque el objetivo de la profesora es evaluar el aprendizaje de sus alumnos, no se observa que en su práctica, éste objetivo se cumpla al realizar este tipo de pregunta. Por ejemplo, en una de las sesiones, la maestra pregunta al grupo en relación a los contenidos revisados en la clase anterior que fueron publicidad social y reglamentación: “Pregunto a los alumnos si recuerdan lo que vimos la clase pasada” (R2). En este ejemplo puede observarse que aunque la intención de la maestra era evaluar aprendizaje, su pregunta está formulada para evaluar el recuerdo de contenido.

De hecho si se continúa con el mismo ejemplo ya citado, puede observarse que dicha pregunta únicamente solicita al alumno hacer un ejercicio de memoria, como se aprecia en la respuesta que ofrecen los alumnos: “un alumno dice que vimos algunos aspectos sociales de la publicidad, otro dice que vimos un poco de la ética en la publicidad” (R2).

Es decir, aunque la intencionalidad de la maestra sea evaluar aprendizaje en un sentido más amplio, lo que logra al hacer este tipo de preguntas es evaluar memorización. De hecho esto es muy evidente cuando se observa la reacción de la maestra ante las respuestas que proporcionan los alumnos, siguiendo con el mismo ejemplo de este apartado, puede observarse cómo la maestra enfatiza que con sólo mencionar algunos de los temas revisados, la pregunta ya ha sido respondida; esto se presenta a continuación: “Yo les digo que sí, comenzamos a ver algunos aspectos sociales de la publicidad y que habíamos comentado que algunos de estos aspectos eran relacionados con la reglamentación de la publicidad”

Cabe mencionar que este tipo de pregunta al igual que la pregunta que busca promover la relación entre lo nuevo y lo previo, ya explicada con anterioridad, es utilizada por la profesora al inicio de las sesiones, sin embargo se puede observar una incongruencia entre los objetivos de ambos tipos de pregunta con los resultados obtenidos.

El tipo de pregunta que busca relacionar el conocimiento nuevo con el viejo, es importante para la maestra porque considera que si el alumno establece una relación entre estos conocimientos, su aprendizaje se verá facilitado. Sin embargo, el tipo de pregunta que busca evaluar el aprendizaje de los alumnos, no intenta establecer ninguna relación con el tema nuevo. Aunque la profesora sólo solicita del alumno un ejercicio de memoria al hacer este tipo de pregunta, bien podría haber utilizado los conceptos de la clase anterior, para intentar establecer una relación con el nuevo tema.

La profesora no se da cuenta de que está evaluando memorización, sino hasta después de que hace una revisión de su práctica. Es por ello que en seis de los nueve registros en los que se puede observar evidencia de este tipo de pregunta (R1, R4, R6, R7, R8, y R9), la maestra nunca realiza mayor indagación en relación al aprendizaje de sus alumnos haciendo uso de este tipo de pregunta, ni tampoco intenta mediante las mismas, establecer una relación entre el conocimiento nuevo y el previo.

El resultado que obtuvo la profesora ante este tipo de pregunta, se mantuvo constante, en todas las sesiones en que la profesora dirigió este tipo de pregunta al grupo, los alumnos respondieron citando conceptos o temas revisados con anterioridad, sin establecer una relación entre los mismos. Cabe señalar que la reacción de la profesora ante estas repuestas también se mantuvo constante, la maestra se limitó a parafrasear los dicho por los alumnos.

Esto puede observarse en otra de las sesiones registradas, donde la maestra formula el mismo tipo de pregunta y obtiene el mismo resultado, por ejemplo:

“La maestra pregunta al grupo si recuerdan qué vieron la clase pasado, Un alumno dice que

terminaron de ver las estrategias de promoción, otro dice que vieron el último nivel de promoción de ventas. La maestra dice que sí, que terminaron el tema de promoción, que vieron estrategias a nivel industrial” (R8)

En este ejemplo puede verse que la maestra sólo presenta ante los alumnos un ejercicio de memoria, y que no hace uso de la pregunta para establecer una relación entre el conocimiento nuevo y el previo. También se observa que la maestra no da una explicación adicional de lo revisado con anterioridad, y que se limita a parafrasear las respuestas de los alumnos.

Por lo explicado con anterioridad puede entonces afirmarse que la profesora evalúa la capacidad memorística de sus alumnos y no profundiza en sus respuestas, lo cual pone en entredicho la efectividad de este tipo de pregunta para ayudar al alumno en su aprendizaje.

1.4 Preguntas para promover la aplicación de los contenidos revisados.

Las preguntas de este tipo son realizadas por la profesora con la finalidad de que sus alumnos puedan hacer un uso de los contenidos revisados en el curso. Para realizar este tipo de preguntas, la maestra presenta al grupo diverso material publicitario o en su defecto plantea al grupo una situación publicitaria hipotética.

Es supuesto de la maestra que al hacer este tipo de preguntas, ayudará al alumno a encontrar una aplicación de su aprendizaje. Por ejemplo, en una de las sesiones observadas, se había revisado el tema del comportamiento del consumidor, y la maestra había explicado dos de los principales enfoques que estudian dicho comportamiento, ella plantea al grupo la situación hipotética de que una alumna deseara comprarse unos pantalones, y posteriormente pregunta al grupo qué enfoque ha sido utilizado, como puede verse a continuación: “Les pregunto con base en qué enfoque de los que vimos hoy, Alejandra está tomando su decisión” (R3).

Se observa que este tipo de preguntas son utilizadas por la maestra, una vez que cierto contenido ha sido revisado; específicamente en el ejemplo citado, la profesora ya había presentado a la clase los diferentes enfoques que pueden ser utilizados para estudiar el comportamiento del consumidor.

También es evidente que cuando los alumnos responden a este tipo de preguntas, hacen uso de contenidos ya estudiados durante el curso. A la pregunta que la maestra realizó en relación a la compra de los pantalones, siguieron varias respuestas por parte del grupo: “algunos dicen que es un pantalón y que es experiencia limitada, Daniel y Cristóbal dicen que es lealtad de marca, varios dicen que es de la importancia de la clases social” (R3).

La maestra utiliza este tipo de preguntas en todos los registros (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8 y R9) obteniendo resultados similares en cada ocasión. En otra de las sesiones registradas, y una vez que cierto contenido fue revisado, la maestra vuelve a utilizar este tipo de pregunta en su práctica, aunque en esta ocasión la pregunta va relacionada al tema de la selectividad del público en las revistas y del tipo de segmentación que se utiliza para definir el público meta de una revista (TV y novelas) que los alumnos llevaron a clases: “luego les pregunto qué tipo de segmentación es la que se está utilizando para definir ese público meta que ellos ya identificaron” (R5).

Al igual que en el ejemplo anterior, la maestra hace uso de este tipo de pregunta una vez que se han revisado ciertos contenidos, en este caso los tipos de segmentación, el público meta y los medios impresos. Y de la misma forma, se observa que los alumnos responden a la pregunta haciendo uso de contenidos ya revisados, en este caso: “Fabricio dice que pues por demografía, porque ahí decides si son mujeres u hombres o la ocupación o los ingresos” (R5).

Para la maestra este tipo de pregunta es importante porque considera que permite al alumno establecer una relación entre un contenido y su aplicación. Es supuesto de la maestra que además este tipo de pregunta permite evaluar la comprensión del alumno en relación a cierto contenido, pues ella considera que si un alumno no puede aplicar un concepto a una situación real o hipotética, no ha comprendido lo revisado en el curso. La profesora también supone que para sus alumnos, el desarrollo en el campo laboral será mejor si pueden aplicar conceptos en lugar de sólo poder nombrarlos.

Sin embargo, a pesar de los supuestos que la profesora pueda tener respecto al uso de este tipo de preguntas, no podría afirmarse que es únicamente por el tipo de pregunta que formula la maestra, que los alumnos son capaces de hacer una aplicación de los contenidos estudiados en el curso. Sobre todo si se considera que los alumnos inscritos en la materia han cursado por lo menos cinco semestres de la carrera de comercio internacional, lo que implica que han cursado otras materias como mercadotecnia básica o investigación de mercados internacionales, en donde los conceptos revisados tienen un marcado enfoque mercadológico y hacen uso de contenidos que también son revisados en el curso de la profesora.

Además debido a la propia naturaleza de la materia, tampoco podría descartarse la posibilidad de que los alumnos son capaces de responder a las preguntas de la profesora gracias a su propia experiencia como consumidores y como público meta de la publicidad de varias empresas, a través de la radio, el internet o la televisión. Debido esto, no puede afirmarse que la profesora logra el objetivo de promover entre sus alumnos la aplicación de conceptos al utilizar este tipo de preguntas, aunque esta sea su intención.

1.5 Preguntas para promover la construcción guiada de aprendizaje

La maestra utiliza este tipo de preguntas para ayudar a sus alumnos en la construcción guiada del aprendizaje. Es supuesto de la profesora que un maestro puede facilitar el aprendizaje del alumno si se formulan preguntas de andamiaje en relación a un tema o concepto, en lugar de únicamente dictar definiciones.

Cuando la maestra hace uso de este tipo de pregunta, pueden observarse secuencias de preguntas y respuestas alternando entre la profesora y los alumnos. A continuación se presenta un ejemplo que se observó durante una de las sesiones; en dicha sesión la maestra había revisado el tema de marketing SOP sin haber proporcionado al grupo una definición del mismo, aunque si había presentado al grupo los componentes de esta estrategia de mercadotecnia:

“Les pregunto qué sería entonces el marketing SOP y para qué sirve, Ignacio dice que es el segmentar, decidir el objetivo y posicionar, Ricardo dice que es determinar el segmento, ver cuál [es] y posicionar tu producto. Yo digo que si, el SOP involucra esas cosas, les digo que tal vez tienen más elementos para completar la idea de lo que es el SOP. Les pregunto si se puede primero posicionar y luego definir el objetivo, varios dicen que no. Ignacio dice que son pasos, yo les digo que sí, son pasos, les digo que si son pasos entonces estamos hablando de un? Varios dicen que de un proceso. Vanesa dice que es entonces un proceso, yo digo que sí es un proceso, Ignacio dice que consta de tres pasos, yo digo que sí, es un proceso de tres pasos. Santiago dice que ayuda a determinar estrategias como el posicionamiento adecuado, Alejandra dice que además se fija en el mercado adecuado. Yo digo que sí, que este proceso sirve para establecer estrategias adecuadas que vayan dirigidas al mercado adecuado para que nuestro esfuerzo publicitario sea efectivo” (R4).

Puede observarse que a diferencia de otros tipos de preguntas utilizadas por la maestra, este tipo de pregunta es utilizada a manera de cadena. Es decir, puede observarse que la maestra hace una pregunta inicial: “Les pregunto qué sería entonces el marketing SOP y para qué sirve” (R4), y a partir de las respuestas de los alumnos, la maestra va formulando más preguntas al grupo, como: “Les pregunto si se puede primero posicionar y luego definir el objetivo”(R4), “les digo que si son pasos entonces estamos hablando de un?” (R4).

Este tipo de preguntas difiere del resto en cuanto a su diseño, la maestra tiene una idea general de qué es lo que desea que sus alumnos construyan, y comienza a preguntar en relación a un determinado tema o concepto, sin embargo las preguntas subsecuentes son formuladas a partir de las respuestas de los alumnos. Puede afirmarse que este es el único tipo de pregunta que es formulado tomando en cuenta la participación activa del alumno.

Este tipo de preguntas puede observarse en cuatro de nueve registros (R4, R7, R8 y R9) y se caracteriza por las cadenas de preguntas y respuestas que genera y que ya fueron explicadas en el ejemplo anterior. Es supuesto de la maestra que este tipo de pregunta puede facilitar no sólo el aprendizaje de un tema, con en el caso del marketing SOP, sino que también puede ser utilizada para establecer relaciones entre varios contenidos revisados en diversas sesiones. Por ejemplo, en la última sesión presencial del curso, la maestra hizo uso de la pregunta para promover la construcción guiada del aprendizaje, en relación a las exposiciones internacionales como estrategias de venta, pudiéndose observar lo siguiente:

“Les pregunto entonces qué es una feria comercial, un alumno dice que se refiere a ventas, otro dice que se organizan para vender, yo digo que si, les digo que tiene que ver con ventas, les digo que si tiene que ver con ventas ¿es publicidad o promoción?, varios dice que es promoción. Yo les pregunto que siempre que hablamos de promoción hablamos de? Samantha dice que de estrategia. Ignacio dice que entonces es una estrategia, yo digo que si, que las ferias comerciales son una estrategia de promoción. Les pregunto si es una estrategia dirigida al consumidor final. Santiago dice que es una estrategia de nivel negocio o industria, yo digo que si, que es una estrategia de ese nivel, Ricardo dice que entonces es

una estrategia de promoción a nivel de negocio para que el fabricante de a conocer su producto con el fin de vender” (R9)

En la viñeta anterior la maestra hace una pregunta inicial en relación a las ferias internacionales, y dirige el resto de las preguntas guía hacia contenidos revisados a lo largo de todo el curso. Puede observarse que los alumnos participan ante este tipo de preguntas y pareciera que las respuestas que brindan son cada vez de mayor construcción. La respuesta del grupo a la pregunta inicial: “un alumno dice que se refiere a ventas, otro dice que se organizan para vender” (R9), contrasta con la última participación por parte de Ricardo: “Ricardo dice que entonces es una estrategia de promoción a nivel de negocio para que el fabricante de a conocer su producto con el fin de vender” (R9)

Si embargo al igual que en las preguntas de aplicación de conceptos, no podría afirmarse si los alumnos responden a este tipo de preguntas gracias a los visto en el curso de la profesora o a lo revisado en materias anteriores que manejan contenidos similares.

1.6 Preguntas para promover el razonamiento

Las preguntas de este tipo son formuladas por la maestra con la intención de fomentar el razonamiento en sus alumnos, al solicitar una justificación a las respuestas o participaciones por parte del grupo.

Este es un aspecto muy característico de la práctica de la profesora, pues este tipo de pregunta se encuentra presente en las nueve observaciones que se realizaron de su práctica educativa. Por ejemplo, en una de las sesiones registradas, la maestra está revisando el tema de tipos de decisión en la compra, ella formula una pregunta para promover la aplicación de los contenidos revisados, y una vez que el grupo ha respondido a la misma, ella formula una pregunta de razonamiento como se observa a continuación: “La maestra pregunta por qué es una solución a problemas limitada, un alumno dice que porque es un desodorante, no es gran cosa y es la primera vez que lo va a comprar, entonces no tiene experiencia” (R3).

Es característico de este tipo de preguntas que se pueden observar indistintamente al inicio, durante y al final de la sesión, pues generalmente se realizan una vez que los alumnos han dado respuesta a cualquier otro tipo de pregunta que la maestra formula.

Cabe mencionar que debido a que este tipo de pregunta busca fomentar el razonamiento al solicitar una justificación, siempre presenta al grupo la pregunta en una modalidad de: ¿cómo? , ¿por qué? ¿cuándo? ¿para qué?.

Para la maestra es muy importante dirigir este tipo de preguntas al grupo porque considera que solicitar al alumno una justificación de sus respuestas fomenta el razonamiento y permite al alumno reconsiderar la respuesta o participación que acaba de proporcionar. La profesora también considera que esta es una forma rápida de evaluar si el aprendizaje del alumno es claro, pues ella presume que si el alumno puede dar una justificación de lo que ha respondido, es porque ha comprendido un contenido con claridad.

Sin embargo, no podría asegurarse que los alumnos pueden dar una respuesta a este tipo de pregunta gracias a lo aprendido en el curso o simplemente responden la pregunta al remitirse a su propia experiencia como consumidores, o referirse a contenidos revisados en materias similares. Por ejemplo, en una de las sesiones en la cual se revisó el tema de la promoción de ventas, la profesora pregunta en relación a los diferentes tipos de estrategias promocionales, y una vez que el grupo ha respondido, ella formula una pregunta para promover el razonamiento en el grupo: “La maestra pregunta por qué venden más, varios dicen que porque te otorgan descuentos” (R5).

Debido a los contenidos que la maestra trabaja en su materia, es difícil determinar si este tipo de pregunta efectivamente fomenta el razonamiento del alumno, pues algunas de ellas si no es que todas, podrían ser respondidas haciendo uso del sentido común o de una experiencia de compra previa.

Por ejemplo, en una de las sesiones la maestra plantea al grupo una pregunta de aplicación de contenidos revisados, dicha pregunta se relaciona con el tema de beneficios emocionales o funcionales al momento de evaluar alternativas de compra, para que este ejemplo sea más claro se cita a continuación toda la sección del registro en el que se presenta la pregunta:

“La maestra dice al grupo que María es ama de casa, y ve un anuncio en T.V. dice que el comercial es de un limpiador de pisos, y que a María le llama la atención la frase “sus pisos serán la envidia de sus amigas”. La maestra dice que aunque el limpiador si limpia, lo que a María más le interesó es la envidia que despertará en sus amigas. Continúa preguntando cuál es le beneficio que llamó la atención de María, si el emocional o el funcional. Un alumno dice que el emocional, otro toma turno y dice que el emocional, otro dice lo mismo” (R4).

Una vez que el grupo responde a la pregunta de aplicación, la maestra dirige una pregunta de razonamiento a los alumnos: “La maestra pregunta por qué el emocional. Un alumno dice que porque lo que ella busca es sentirse bien, por encima de realmente limpiar, una alumna dice que es porque como dice su compañero lo que ella busca es lo intangible del producto y no su aplicación en si” (R4).

Aunque los alumnos si responden de manera correcta a las preguntas de la profesora, es difícil afirmar que los alumnos pudieron responder gracias a que la pregunta promovió en el razonamiento en ellos. Sobretudo si se toma en cuenta que la mayoría de los conceptos del curso tienen relación con la experiencia de consumidor de los estudiantes.

Sin embargo la maestra no es conciente de que el alumno puede contestar a las preguntas de razonamiento que ella formula haciendo uso del sentido común o de su experiencia como consumidor, sino hasta después de que hace un análisis de su práctica, por lo que nunca se diseñaron a lo largo de la investigación otro tipo de preguntas que también tuvieran como objetivo promover el razonamiento.

Una vez que la maestra hizo el análisis de su práctica, consideró que pudo haber hecho preguntas que solicitaran al alumno una justificación de sus respuestas, preguntas como: ¿de qué otra forma podría ser? ¿cuál es otra manera de lograrlo? ¿cuál sería otro ejemplo? pudieron haberse dirigido a los alumnos.

2. Inserción de las preguntas en el proceso de investigación acción.

Esta línea de análisis presenta cuál fue la inserción de las preguntas en el proceso de investigación acción que siguió la profesora en relación a su práctica. Como es propio de este tipo de investigación, la maestra realizó cambios en su práctica a lo largo de su investigación, estos cambios incidieron en el tipo de preguntas que la maestra formuló.

En este apartado se explica cómo la maestra fue modificando su práctica gracias al análisis de la misma y a la búsqueda teórica que realizó en torno al tema de la pregunta. Debido a ello el tipo de pregunta, los objetivos y resultados obtenidos sufrieron en algunos casos, variaciones. Las características de cada tipo de pregunta ya se han explicado en el apartado anterior, esta sección sólo se centra en presentar la inserción de las preguntas ya descritas en cada etapa del proceso de investigación acción.

2.1 Primera etapa de la investigación

En la primera etapa de la investigación acción la profesora todavía no había realizado un análisis detenido de su práctica, es por ello que durante esta etapa no se intencionaron cambios en el tipo de preguntas o el objetivo que las mismas perseguían.

Esta etapa se encuentra evidenciada en los tres primeros registros, y las preguntas de la profesora durante la misma buscaban establecer una relación entre el conocimiento nuevo y los esquemas previos.

La profesora consideró importante indagar en relación a los conocimientos previos de sus alumnos en relación a un tema o concepto, para poder relacionar éste el conocimiento nuevo. Se han presentado ejemplos de este tipo de preguntas en apartados anteriores, donde puede observarse que el objetivo de dichas preguntas se lleva a cabo.

También durante la etapa inicial del proceso de investigación acción se realizaron preguntas para realizar una evaluación formativa de las sesiones, este tipo de preguntas también ya han sido evidenciadas en el apartado anterior, este tipo de pregunta también se observa en los tres primeros registros de la docente.

Las preguntas para evaluar el aprendizaje de los alumnos, también se observan en la etapa inicial de la investigación acción. Estas preguntas también ya han sido evidenciadas y explicadas con anterioridad, y no sufrieron modificación alguna en esta etapa. También las preguntas para promover la aplicación de contenidos revisados son observables a lo largo de los tres primeros registros.

Sin embargo, no se observa durante esta etapa ninguna pregunta para promover la construcción guiada de aprendizaje. Como ya se ha explicado al inicio de esta sección, la maestra no realizó un análisis más a fondo de su práctica, sino hasta después de haber registrado esta etapa inicial. Es por ello que a pesar del interés de la docente por fomentar el aprendizaje de sus alumnos, en toda la etapa inicial de su investigación acción no se observan preguntas para promover la construcción guiada del aprendizaje.

Sin embargo, si son observables las preguntas para promover el razonamiento durante esta primera etapa, ejemplos de estas preguntas pueden ser evidenciados en secciones anteriores.

2.2 Segunda etapa de la investigación

Esta etapa presenta una diferencia en comparación con la primera etapa de investigación ya explicada. Pues es en esta etapa cuando se observa la inserción de las preguntas para promover la construcción guiada de aprendizaje.

Durante esta segunda etapa de investigación, las preguntas que se observaron durante la etapa inicial también se encuentran presentes, es decir, las preguntas para promover la relación del conocimiento nuevo con los esquemas previos, para realizar una evaluación formativa de la sesión para evaluar el aprendizaje de los alumnos, para promover la aplicación de contenidos revisados y las preguntas de razonamiento, son observables en esta etapa.

Es decir, esas preguntas permanecieron sin modificación alguna a lo largo de toda la práctica de la profesora, y se observan en las dos etapas de investigación. Sin embargo las preguntas para promover la construcción guiada de aprendizaje son insertadas a partir del cuarto registro, y permanecen hasta el final del proceso.

Ya se ha explicado este tipo de pregunta con anterioridad, pero la maestra considera importante aclarar que la inserción de las preguntas para promover la construcción guiada del aprendizaje, es resultado de un análisis parcial de su práctica y de la búsqueda teórica en relación al tema de la pregunta que la maestra realizó en esa etapa de la investigación.

La profesora admite que de no haber sido por ese análisis parcial de sus registros, y los resultados obtenidos en relación al tema de la pregunta, no habría podido diseñar las preguntas de este tipo, ni habría considerado la posibilidad de modificar su práctica en torno al tipo de preguntas que realizaba en su práctica.

3. Incongruencia entre intencionalidad de la profesora y el tipo de pregunta formulado.

En esta línea de investigación se presentan incongruencias observables en la práctica de la profesora. Estas incongruencias se centran en el tipo de pregunta que la maestra realiza, la intencionalidad de la misma y los resultados obtenidos, aspectos que han sido evidenciados y explicados en el primer apartado de este capítulo.

Estas incongruencias no fueron identificadas por la profesora sino hasta que ella realizó un análisis de su práctica, por esta razón no fueron identificadas a lo largo de la investigación acción, y la maestra no realizó ninguna modificación o ajuste respecto a éstas.

Una de las incongruencias observadas consiste en no mantener constancia en promover la relación entre el conocimiento y los esquemas previos a través de la pregunta. Como ya se ha explicado en la primera línea de investigación, la maestra utiliza preguntas que tiene como objetivo promover dicha relación. Incluso la maestra ha expresado que para ella es importante ayudar a establecer esta relación mediante la pregunta, porque considera que de esta manera puede ayudar a que sus alumnos aprendan.

Es en la primera línea de investigación que se evidencia que este objetivo si es logrado por la maestra, y que sus alumnos si pueden establecer una relación entre el nuevo contenido y sus esquemas previos al responder a este tipo de preguntas.

Sin embargo, la maestra limita este objetivo sólo a este tipo de preguntas, es decir, a pesar de que la maestra afirma que para ella es importante formular preguntas que buscan promover una relación del conocimiento nuevo con los esquemas previos, sólo realiza este tipo de preguntas para indagar cuáles son los conocimientos previos de los alumnos respecto a un tema o concepto. Y no utiliza este tipo de preguntas para vincular sesiones nuevas con temas anteriores, ni conceptos nuevos con conceptos ya revisados durante el curso, como ya se ha evidenciado en la primera parte de este capítulo.

También se observan incongruencia en el objetivo de hacer una evaluación formativa de la sesión, la maestra efectivamente pregunta en relación a las posibles dudas de sus alumnos durante las clases, tal y como se ha evidenciado en la primera parte del capítulo. Sin embargo, el objetivo de este tipo de preguntas no se logra, y la profesora no se da cuenta de esto sino hasta después de hacer un análisis de su práctica.

Para la maestra es importante preguntas en relación al desarrollo de la sesiones, porque considera que esto permitirá a sus alumnos expresar sus dudas, para ayudarles en su proceso de aprendizaje. Pero a pesar de su genuino interés, realmente no cumple con su propia meta, no se observa ningún otro tipo de pregunta que le haya permitido mantenerse informada en relación a las posibles dudas durante la clase. Y al no haberse percatado de este patrón, nunca hizo modificaciones durante la investigación.

Además se observa que, paradójicamente la maestra hace uso de la pregunta principalmente para evaluar. Esto a pesar del interés expresado por la profesora de ayudar al aprendizaje de sus alumnos a través de la pregunta.

Cómo ya se ha explicado con anterioridad, la maestra utiliza varios tipos de pregunta en su práctica, y se observa que sólo uno de ellos, la pregunta para promover la construcción guiada del aprendizaje, ayuda a cumplir su objetivo. El resto de las preguntas que la maestra dirige al grupo, tiene más bien una función evaluativa, más aún, no evalúan aprendizaje sino memorización.

Cabe mencionar que la maestra no se dio cuenta de esta incongruencia sino hasta que analizó su práctica con detenimiento, aunque su interés por ayudar al aprendizaje de sus estudiantes es auténtico.

Estas incongruencias son fácilmente observables en el primer apartado de este capítulo, donde se explican los tipos de preguntas que caracterizan la práctica de la maestra.

Por último, a pesar del objetivo inicial de la maestra de facilitar el aprendizaje de sus alumnos a través de la pregunta, se concedió nula importancia al papel de la pregunta del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

La maestra sólo se centró en analizar las preguntas que ella misma formulaba al grupo, y excluyó, sin siquiera percatarse de ello, las posibles preguntas que los alumnos realizaron. Por lo que podría afirmarse que la profesora tiene el supuesto, de que sólo mediante las preguntas del maestro se puede facilitar el aprendizaje.

4. Utilidad de las preguntas para promover el aprendizaje.

Al haber explicado los tipos de preguntas que realiza la maestra, los objetivos que perseguían y los resultados que produjeron, y una vez que se explicó cuál fue la inserción de dichas preguntas en las dos etapas de la investigación acción, así como las incongruencias observadas, es necesario cuestionar la utilidad de la pregunta para promover el aprendizaje en la clase de la maestra.

La pregunta si puede ayudar a establecer una relación entre un conocimiento nuevo y uno previo, sin embargo, el preguntar sólo en relación a lo que el alumno conoce de un tema y omitir lo que se ha revisado en sesiones anteriores, puede limitar el impacto de este tipo de pregunta en la práctica educativa.

En cuanto al uso de la pregunta para realizar una evaluación formativa de las sesiones, no se puede afirmar que es de utilidad, pero tampoco podría afirmarse lo contrario. Al no haberse percatado de ello, sino hasta después de haber realizado un análisis de su práctica, la maestra nunca reformuló este tipo de pregunta con la finalidad de descubrir si preguntando de manera diferente al grupo, la pregunta habría ayudado a evaluar las sesiones. La interrogante en relación a la utilidad de la pregunta en este sentido, no fue respondida.

Por otra parte, realizar preguntas tal como la maestro hizo, en relación a contenidos revisados en sesiones anteriores, no facilita el aprendizaje más que la mera evaluación de la memoria en los alumnos. Preguntar qué se revisó durante la sesión anterior, no es una pregunta que por sí misma facilite aprendizaje, sin embargo si ayuda a evaluar qué tanto contenido de la sesión pasada puede recordar el alumno.

Cabe mencionar que en relación a las preguntas que buscan promover la construcción guiada del aprendizaje, es difícil afirmar que la pregunta por sí sola facilita el aprendizaje de alumno. Pues la maestra nunca realizó una evaluación inicial del aprendizaje previo de su grupo. Y como ya se ha mencionado con anterioridad, es posible que los alumnos evidencien un aprendizaje que han logrado gracias a otra materia que maneje contenidos similares.

Puede entonces afirmarse que no es suficiente que la profesora tenga un arsenal de preguntas a su disposición e intencionalidad clara para lograr lo que se propone, porque las preguntas quedan desvinculadas y ella no se da cuenta sino hasta que lo analiza. Preguntar tal vez no es suficiente para facilitar el aprendizaje del alumno, la habilidad del maestro para reformular preguntas podría incidir en dicho proceso.

Por ello es importante que los profesores sean profesionales reflexivos. Es decir que estén inmersos en un proceso de reflexión o investigación acción de su práctica. Pues es así como se descubren las incongruencias que de otra manera pasarían desapercibidas.

CONCLUSIONES

Es pertinente, que una vez que se han analizado los datos obtenidos en esta investigación, se concluya en torno a la utilidad de la pregunta para fomentar el aprendizaje de los alumnos, sobretodo si se toma en cuenta que la mayoría de los maestros hacen uso de la pregunta en sus aulas.

Al hacer uso de la pregunta en su práctica, un profesor puede facilitar el aprendizaje del estudiante. Sin embargo el uso indiscriminado de preguntas no garantiza el aprendizaje del alumno.

Cierto es que a través del uso de la pregunta puede promoverse el aprendizaje, sin embargo otros factores deberán tomarse en cuenta para lograr esto. El hacer uso de la pregunta podrá no tener impacto en el aprendizaje del alumno si el profesor formula preguntas carentes de intencionalidad o dirige preguntas al estudiante que únicamente soliciten una respuesta verbal por parte del alumno más no una cognitiva.

Por otra parte el uso de la pregunta puede facilitar la participación del alumno en las clases, pero ello no garantiza que dicha participación incida en el aprendizaje. Las participaciones generadas a partir de una pregunta pueden representar sólo un acto de memoria por parte del alumno.

Por ello es importante que los profesores sean conocedores del tipo de preguntas que formulan en sus prácticas, pues sólo entonces podrán reflexionar en torno a los objetivos implícitos y a veces no expresados que persiguen con cada pregunta que realizan en el aula. Además el tener conocimiento del tipo de preguntas que se realizan en la propia práctica promueve la observación de los resultados generados por cada tipo de pregunta.

Es entonces cuando un docente puede develar no sólo la variedad de preguntas realizadas durante su práctica, sino su intencionalidad y el impacto que las mismas tienen en el aprendizaje de los estudiantes. Como en el caso que nos ocupa en esta ocasión, los profesores podrían darse cuenta de que hay una incongruencia entre la intencionalidad de la pregunta, el tipo de pregunta realizado y por ende el resultado obtenido gracias a la misma.

Al mismo tiempo la pregunta puede ser una herramienta útil de evaluación, siempre y cuando el profesor pueda estructurar la pregunta para que haga las veces de instrumento de evaluación en una sesión.

Sin embargo la evaluación a través de la pregunta corre el riesgo de sólo hacer una evaluación del aprendizaje memorístico del alumno, por ello es importante que el profesor tenga una claridad de la intencionalidad de su pregunta y de lo que espera que la misma produzca en el estudiante.

La pregunta puede ser de gran utilidad si lo que se busca es realizar una evaluación formativa de la sesión, aunque el uso de la misma no garantiza que dicha evaluación sea completa y confiable. Como en el caso que nos ocupa, existe la posibilidad de que el uso de la pregunta de manera aislada y sin sufrir modificaciones de acuerdo al avance del curso y los contenidos revisados, carezca de validez para una evaluación formal del desarrollo de las sesiones.

De la misma forma el profesor deberá tomar en cuenta varios factores si su intención es hacer uso de la pregunta para evaluar el aprendizaje de los alumnos. La pregunta puede ser utilizada para hacer una evaluación del aprendizaje de los estudiantes en el momento mismo de la clase. Sin embargo se debe ser cauteloso al hacer uso de la pregunta para evaluar el aprendizaje del alumno, pues podría suceder que el maestro sólo formule preguntas que evalúen la capacidad de memoria del alumno.

Como en el caso que nos ocupa, es posible que los maestros que hagan uso de la pregunta con la intención de evaluar al alumno, sin ser conscientes de que sus preguntas son formuladas de tal forma que sólo fomentan un ejercicio de memoria.

La pregunta también puede ser utilizada para promover la aplicación de un contenido, el profesor puede hacer uso de la pregunta en algún momento de su práctica para propiciar que el alumno haga uso de un contenido revisado con anterioridad. En contraste con la evaluación a través de la pregunta, este aspecto de la aplicación de contenidos puede llegar a ser de más utilidad para el docente y el estudiante.

Es a través de la aplicación de contenidos que el alumno puede expresar su comprensión de los mismos, y el maestro contará con la oportunidad de observar una evidencia de esta comprensión, esto puede develarse al realizar preguntas con esta intencionalidad.

Las preguntas pueden promover la construcción guiada del conocimiento, podría suceder como en el caso que nos ocupa, que los maestros no sean conscientes de que realizan preguntas con esta intencionalidad en sus prácticas. La importancia de saber que este tipo de preguntas son realizadas en la propia práctica, radica en que permite identificar con cuánta frecuencia la pregunta es utilizada con este objetivo, en contraste con la frecuencia con que se formulan preguntas con la intencionalidad, tal vez no explícita, de evaluar el aprendizaje memorístico de los estudiantes.

Otra ventaja de hacer uso de la pregunta en la práctica, es promover el razonamiento en los estudiantes, siempre y cuando la pregunta solicite al alumno una respuesta cognitiva además de una respuesta verbal, el docente puede generar en el alumno la necesidad de justificar o razonar en torno a sus participaciones en clase o las respuestas emitidas en gracias a una pregunta anterior. Como en el caso que nos ocupa, podría suceder que el docente no tuviera conocimiento de la frecuencia con que dirige este tipo de preguntas al grupo, o menospreciara la utilidad de la pregunta para fomentar el razonamiento.

Es importante tomar en cuenta los supuestos del profesor en su propia práctica, pues pueden limitar su actuación en las clases, y deben ser considerados por el maestro, no únicamente al hacer uso de la pregunta en el aula, sino al utilizar en su práctica docente cualquier otra herramienta que busque promover el aprendizaje. Como en el caso que nos ocupa, cuando la profesora no tomó en cuenta las preguntas que pudieron haber formulado sus alumnos, debido a su propio supuesto de que son las preguntas del maestro las únicas que pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

Por ello el uso indiscriminado de la pregunta no garantiza que el aprendizaje del estudiante pueda promoverse. Sin embargo la investigación de la propia práctica de una manera objetiva y crítica permite develar supuestos del profesor investigador. A pesar de desánimo que pudiera ocasionar el descubrimiento de fallas en la propia práctica, resulta enriquecedora la investigación de la práctica porque la principal fortaleza que puede tener una persona es el descubrimiento de sus limitantes, como en el caso que nos ocupa.

Debido a esto y gracias a los hallazgos encontrados en esta investigación, puede afirmarse que es importante que los profesores sean profesionales reflexivos. Es decir que estén inmersos en un proceso de reflexión o investigación acción de su práctica. Pues es así como se descubren las incongruencias de su propia práctica, que de otra manera pasarían desapercibidas.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Bateman, W. (2000). *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Barcelona: Gedisa
- Bazdresch, M. (2000). *Transformar la práctica*, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco
- Cannon, D. (sin fecha). *Philosophy for children*. Questions to get kids thinking philosophically.
- Fresquet, A. (2003). La pregunta como instrumento. *Novedades educativas* No. 166, 4-9.
- Gallimore, R y Tharp, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1991). *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity*. Research Report #2, National Center for Research on Diversity and Second Language Learning. Santa Cruz, CA: University of California.
- Hammersley, M. y Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. España: paidós.
- Haywood, H.C. (1987). *A mediational teaching style. The thinking teacher*. Vanderbilt University.
- Hernandez, R. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hubbard, R.S. y Millar, P. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Portsmouth N.H: Gedisa.

ITESO (2001). *Orientaciones fundamentales*, Documentos institucionales, Jalisco: ITESO.

ITESO (2000). *Reglamento del personal académico*, Consejo académico, Jalisco: ITESO.

Klein, L. (2002). *Actualidad de la pedagogía jesuita*. Ediciones Loyola.

Mc Kernan, J. (1990). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Morata.

Mejía, R. y Sandoval, S.A. (2002). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Jalisco: ITESO.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Barcelona, Paidós.

Moll, L. Greenberg, J. (1993). *Vygotsky en la educación*. Buenos Aires: AIQUE.

Novak, J. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martinez Roca

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.

Rivière, A. (1988). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Romo, Beltran. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Shagoury, R. y Millar, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes e investigadores*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. (1931). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras esogidadas III*. Editorial pedagógica, Moscú (1983)

Whitin, Phyllis y Whitin, D. (2000) *Indagar junto a la ventana*. Barcelona: Gedisa.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. España: Paidós.