



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 19 No. 1

Marzo de 2016

LA RELEVANCIA DE LA PREGUNTA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Miguel Monroy Farías¹, Mónica Díaz Pontones²Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Mexico

RESUMEN

La pregunta pedagógica es una herramienta potente para el desarrollo cognitivo de los estudiantes y para el intercambio cooperativo de ideas. Los propósitos de la investigación consistieron en el análisis del nivel cognitivo de preguntas que estudiantes universitarios hacen en el aula; en el estudio de significados sobre el porqué algunos estudiantes no hacen preguntas; en la indagación de sentidos que los estudiantes otorgan a la práctica de la pregunta, y en la reflexión del apoyo docente a la práctica de la pregunta. La metodología cualitativa guió este estudio de casos. Participaron 15 estudiantes de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. La recolección de datos se efectuó a través de la observación no participante, mediante notas de campo y entrevistas. Se encontró que los estudiantes hacen pocas preguntas y que la mayoría de ellas son formuladas con formato cerrado. Los estudiantes consideraron que hay insuficiente apoyo docente para mejorar la calidad de las preguntas. Por la relevancia de la pregunta educativa, concluimos que los profesores habrán de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de cuestionamientos que impulsen sus habilidades cognitivas superiores. Es una investigación que beneficiará a profesores y estudiantes.

Palabras claves: Comunicación Verbal, Relación estudiante profesor, Educación superior, Procesos cognoscitivos.

¹ Profesor de Carrera. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. mialan@unam.mx

² Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Cuauhtépec. monica.diazpontones@gmail.com

THE IMPORTANCE OF THE QUESTION IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The pedagogical question is a powerful tool for cognitive development of students and for the cooperative exchange of ideas. The purposes of the research consisted in analyzing the cognitive level of questions that college students do in the classroom; in the study of meanings about why some students do not ask questions; in the investigation of ways to give the students practice questions, reflection and teaching support to the practice of the question. The qualitative methodology guided this case study. Fifteen students from the National Autonomous University of Mexico participated. Data collection was carried out through non-participant observation through field notes and interviews. It was found that students make few questions and that most of them are made with a closed format. Students felt that there is insufficient support for improving teaching quality of the questions. The relevance of educational questions, we conclude that teachers must support students in developing questions that drive their higher cognitive skills. It is research that will benefit teachers and students.

Keywords: Verbal Communication, Student Teacher ratio, Higher Education, Cognitive Processes.

La pregunta pedagógica desde los estudiantes, tiene un enorme valor para la construcción de aprendizajes valiosos. La práctica de la pregunta hace posible que el estudiante reflexione, dialogue, confronte, corrobore o negocie el conocimiento. Cuestionar el conocimiento es un camino para comprenderlo, interpretarlo, profundizarlo; es una vía para valorar o criticar el aprendizaje, así como para elegir y responsabilizarse en las actuaciones personales y sociales en la vida cotidiana. La pregunta pedagógica, a pesar de ser una herramienta que permite conocer cómo los estudiantes comprenden e interpretan el conocimiento, poco se analiza. A través de ella, es posible conocer y valorar cómo avanzan los estudiantes en la construcción de sus habilidades cognitivas o cómo progresan en la solidez de procesos que los conduzcan al aprender a aprender. El tema central de la investigación es analizar la práctica de la pregunta con alto contenido cognitivo en estudiantes del nivel universitario. Esta investigación, eventualmente puede ser una oportunidad para que los docentes promuevan el desarrollo de la pregunta

pedagógica con base en niveles cognitivos superiores, para que los estudiantes avancen en mejores formas de pensar.

El propósito de la investigación se orientó a la reflexión sobre los distintos niveles cognitivos de las preguntas que efectúan estudiantes universitarios; pretendió indagar el porqué ciertos estudiantes no siempre hacen preguntas; se centró el interés en la búsqueda de sentidos que los estudiantes otorgan a la práctica de la pregunta y procuró averiguar qué tipo de preguntas les parecen ser las más relevantes. Con base en los resultados, en las conclusiones se reflexiona sobre la relevancia del apoyo docente a la práctica de la pregunta fundamentada en niveles cognitivos superiores.

Aportaciones desde diferentes autores permiten comprender la relevancia que para el aprendizaje tiene la práctica de la pregunta. En un breve pero interesante trabajo, Zuleta (2005), estima que los estudiantes tienen grandes posibilidades de lograr mejores aprendizajes si elaboran preguntas que exigen habilidades cognitivas para elaborar deducciones, realizar conclusiones, construir juicios, proponer conjeturas y en general cuando son preguntas que lleven a la reflexión del conocimiento. La pregunta, según Madriz y Valera (2002), favorece al alumno para que aprenda a indagar y a cuestionar a través del diálogo. Para Ceballos (2011), la pregunta procura que los alumnos se eduquen como sujetos críticos, como constructores de su propia historia y en la responsabilidad social. El intercambio de preguntas y respuestas supone la apertura a la posibilidad del conocimiento, pues es ocasión para comparar, reconocer y negociar ideas; es también la oportunidad para confrontar puntos de vista diferentes, examinar coincidencias y diferencias, así como el momento para construir significados relevantes y llegar a acuerdos. El reto docente, es hacer posible que el intercambio de ideas lleve al desarrollo habilidades cognitivas de análisis, de síntesis y de evaluación, así como para potenciar la construcción del pensamiento argumentativo, crítico y creativo (Chacón, 2006).

A la vez que es necesario desarrollar habilidades cognitivas para cuestionar, explorar y para imaginar alternativas al conocimiento, es ineludible desarrollar actitudes que promuevan la confianza, la seguridad y la prudencia para desafiar

suposiciones o certezas del conocimiento. Preguntar significa abrir, esto es, estar abiertos a analizar y debatir el conocimiento de lo que se cuestiona o interroga (Gadamer, 2000). En este autor preguntar y pensar, dice Zuleta (2005), son procesos inseparables. De manera similar Sutton (1997), considera que la pregunta es una guía para reflexionar sobre aquello que se piensa, es una forma de conocer el para qué y el por qué se piensa así. La profunda propuesta de Heidegger (1951), hace patente que toda pregunta es una búsqueda que conduce a investigar la respuesta. Diversos autores coinciden en señalar que lo relevante *no es aprender a preguntar, sino preguntar para aprender*. Los profesores más allá de aquellas preguntas que fomentan el recuerdo o el simple reconocimiento de la información habrán de apoyar cuestionamientos de alto nivel cognitivo. Freire (en Freire y Faundez, 2013), fundamentó el enorme valor que tiene la pregunta pedagógica para el aprendizaje, a pesar de ello, mencionó que siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta desde los estudiantes. Freire contribuyó para que en los procesos educativos, la pregunta pedagógica fuese una herramienta poderosa para construir reflexiones críticas, creativas y argumentativas, así como para obtener las mejores decisiones en la vida profesional y ciudadana. La pregunta es una herramienta que puede generar entusiasmo en el aprendizaje, impulsar el trabajo cooperativo, con base en el diálogo y en relaciones éticas.

LAS PREGUNTAS DE NIVEL COGNITIVO ELEMENTAL.

Todas la preguntas expresan diferentes niveles cognitivos, necesidades diversas e intenciones múltiples. Las preguntas de nivel básico se relacionan con la memoria, el recuerdo y el reconocimiento de hechos, fechas, nombres, definiciones, instrucciones. También se vinculan con nombrar fases o pasos de diversos procesos. Se les conoce como preguntas cerradas o puntuales. A la generalidad de las preguntas de este nivel les corresponde una respuesta ya esperada, *correcta* o un discurso uniforme y similar. El formato es constante: preguntar–responder–calificar. Según Ellis (1993), los profesores aprecian este tipo de preguntas porque favorecen un ritmo acelerado en el aula y apoyan el control

disciplinario, sin embargo, a la vez limitan la comprensión profunda del conocimiento. Cotton (2010), encontró que el 80 por ciento de las preguntas en el aula son de bajo nivel cognitivo y el 20 por ciento de nivel superior. La relevancia de este tipo de preguntas se acrecienta cuando son el inicio para aprendizajes más profundos. En caso contrario, quedarse en este nivel puede significar falta de reconocimiento a la capacidad intelectual de estudiantes universitarios.

LAS PREGUNTAS DE NIVEL COGNITIVO SUPERIOR.

Si el profesor se pregunta cómo pueden los estudiantes trascender el aprendizaje memorístico y qué pueden hacer, es probable que las respuestas se orienten a la promoción de habilidades cognitivas complejas para que los estudiantes construyan preguntas que hagan posible la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación del conocimiento³. Son preguntas pedagógicas porque van dirigidas a la promoción de procesos cognitivos superiores para la comprensión conceptual, la solución de problemas, la explicación de eventos, la elaboración de hipótesis, la propuesta de alternativas o la toma de decisiones, entre otras. Las preguntas de alto nivel cognitivo abren la posibilidad para la construcción de un pensamiento riguroso, sólido y argumentado, debido a que:

- Tienen la intención de explicar, comparar, clasificar, seleccionar, contrastar, describir, interpretar datos o predecir sucesos
- Tienen el sentido de demostrar, desarrollar, producir o resolver situaciones diversas
- Son preguntas orientadas al saber hacer, al cómo y al para qué hacerlo
- Tienen el fin de indagar elementos, unidades, partes o componentes
- Se caracterizan por la promoción de la investigación de propiedades, funciones, interacciones, significados o fundamentos del todo
- Permiten distinguir razones, motivos, justificaciones o evidencias
- Se enfocan en la búsqueda de explicaciones, elaboración de premisas, hipótesis o inferencias

³ Se retoma la clasificación de Bloom et. al. (1956), como referente, no como modelo.

- Se orientan al descubrimiento de argumentos, fundamentos, pruebas, confirmaciones, suposiciones o conclusiones.

Sin duda, el docente puede ofrecer más ejemplos del significado y de la intención de preguntas pedagógicas, caracterizadas por su alto nivel cognitivo.

Según Stake (2010:41), *la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos es una cuestión de énfasis*, en la realidad unos y otros están presentes. Todo proceso metodológico de investigación, sea cualitativo o cuantitativo, tiene ventajas y desventajas, aportaciones y limitaciones, ambas miradas ofrecen datos valiosos y pertinentes. Este trabajo se fundamentó en la metodología cualitativa y de manera específica, es un estudio de casos. Una característica fundamental de la investigación cualitativa son los espacios de reflexión que se van creando entre los participantes, desde el acopio de los datos, con relación a los eventos que se investigan. Eventualmente la reflexión guía la mejora de las prácticas habituales. En este caso, el proceso de la investigación dio impulso para que los estudiantes reflexionaran sobre la mejora en la indagación de los conocimientos que se enseñan y que se aprenden en aula, a través de la pregunta pedagógica. En esta etapa de la investigación, la propuesta de Elliot (2005), con relación a la *investigación acción*, esto es, el análisis cíclico entre la acción y la reflexión estuvo presente. Una ventaja de la investigación cualitativa en este estudio, fue la oportunidad que tuvieron los estudiantes para reflexionar y para hacer un análisis crítico sobre la mejora de los niveles cognitivos que fundamentaban sus preguntas.

La mirada cualitativa enfatizó la modalidad de estudios de casos. La singularidad de los estudios de caso se orienta a indagar situaciones y problemas individuales únicos y específicos sin la pretensión de emitir leyes generalizables (Guba y Lincoln, en Rodríguez, Gil, y García, 1999),. De acuerdo con Neiman y Quaranta (2006), los estudios de casos, consideran un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales. Esta modalidad situacional en los estudios de caso, mencionan Bodgan y Biklen (en Rodríguez, Gil y García, 1999), favorece la comprensión de los acontecimientos desde la perspectiva de

los participantes, en este caso, se indagó la percepción de los estudiantes con relación al tema de las preguntas en el aula. Con base en Stake (2010), un estudio de casos es el análisis de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. Nuestro estudio se orientó al análisis de la particularidad de la pregunta pedagógica para comprender e interpretar el nivel cognitivo que emplean ciertos estudiantes universitarios. Una limitación, propia de los estudios de caso es el no abarcar la amplia *complejidad* contextual. Avanzar hacia el análisis de lo contextual se evidencia cuando se atiende la calidad holística de los acontecimientos, y así conocer la diversidad de relaciones que componen el todo. Por ejemplo, analizar la actitud y las estrategias que tienen los profesores para impulsar el desarrollo de la pregunta pedagógica en los estudiantes; indagar la relevancia que los profesores otorgan al cuestionamiento crítico de los contenidos académicos que hacen los estudiantes; investigar cómo los docentes apoyan para que sus estudiantes construyan preguntas con alto nivel cognitivo; reflexionar sobre cómo entusiasman a los alumnos en la mejora de la pregunta pedagógica; investigar cómo apoyan la construcción de mejores habilidades en los estudiantes para que a través de la pregunta, progresen en la problematización y en la argumentación de nuevos conocimientos y entre otros ejemplos, los profesores podrían averiguar el interés, la confianza y la seguridad que tienen los estudiantes para incrementar, transformar o enriquecer sus niveles de aprendizaje, a través de la pregunta pedagógica. Avanzar en el conocimiento de la complejidad contextual de la particularidad del caso, invita a considerar si la política institucional apoya que el desarrollo profesional docente se muestre en valiosas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la pregunta pedagógica. Progresar en la comprensión de la complejidad contextual del caso que nos ocupa, requiere investigar si la presencia de programas con abundancia de contenidos, dejan poco espacio para el ejercicio de la pregunta pedagógica; si existe un compromiso colegiado de profesores para impulsar tal ejercicio o si el apoyo de tutorías favorece el progreso de preguntas de alto nivel cognitivo, tanto de profesores como de estudiantes.

Aunque los estudios sobre la particularidad de un caso tienen límites para indagar la amplitud del contexto en el que se encuentra, la investigación ofrece posibles determinantes que favorecen la mejora de la práctica de la pregunta en el aula. La particularidad del caso, esto es, la pregunta pedagógica como apoyo para el desarrollo cognitivo en estudiantes universitarios, adquiere relevancia porque al conocer esta pequeña parte de la totalidad, los profesores pueden plasmar expectativas en actividades que generen mejores niveles cognitivos en la construcción de las preguntas. La institución puede impulsar programas de desarrollo profesional con relación a modelos de enseñanza centrados en los estudiantes para que aprendan habilidades para cuestionar de manera crítica, así como para el aprendizaje colaborativo al incrementar el diálogo a través de preguntas y respuestas. La relevancia del conocimiento de la especificidad del caso, adquiere relevancia cuando se le vincula con elementos de la complejidad contextual.

PARTICIPANTES.

En la investigación, como fuente de información, participaron 15 estudiantes (4 mujeres y 11 hombres),⁴ del octavo semestre de la carrera de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Los instrumentos que se emplearon, para la colecta de datos, fueron la observación no participante y registros de campo durante diez sesiones académicas en el aula. Una selección de estos datos se presenta en los dos primeros temas del apartado de resultados. En el primer tema se seleccionaron preguntas cuya estructura inicial presagia respuestas que exigen niveles cognitivos básicos y se sugiere cómo cambiar la estructura de las preguntas hacia un nivel cognitivo superior. En el segundo tema de los resultados, se ofrecen datos en donde la estructura inicial de la pregunta tiene la intención de promover procesos cognitivos superiores. La entrevista semiestructurada fue otra fuente de

⁴ En la sesión de resultados, entre paréntesis se pone la inicial del nombre. Las mujeres son Ana (A); Luz María (LM); María; (Ma); y Verónica (V). Los hombres son: Benito (B); Carlos (C); Ernesto (E); Joaquín (J); Juan José (JJ); Omar (O); Pedro (P); Román (R); Tomás (T); Xavier (X), y Yair (Y).

datos. De acuerdo con Castorina (1989), este tipo de entrevista es un procedimiento privilegiado para acceder a la organización intelectual de los individuos. Los datos de la entrevista expresaron realidades múltiples y fueron clasificados en los siguientes temas: ¿Por qué los estudiantes no hacen preguntas, con frecuencia?, ¿Cuál es la relevancia de elaborar y hacer preguntas? y el tema sobre ¿Qué tipo de preguntas parecen ser más relevantes? Las reflexiones finales dan cuenta sobre cómo conciben los estudiantes que los profesores les puedan apoyar a su progresión en el tema de la pregunta pedagógica; también se reflexiona sobre la importancia que tiene la participación de profesores y estudiantes para generar preguntas de alto nivel cognitivo por sus efectos en la mejora de los procesos educativos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Con base en Stake (2010), el análisis de casos, consideró las descripciones y las interpretaciones de los ejemplos individuales que se obtuvieron de los estudiantes. El análisis permitió el descubrimiento de relaciones entre los datos para clasificarlos en conjuntos temáticos. Al respecto Stake (2010), menciona que la triangulación de respuestas de los participantes permite agrupar tipos similares o contrarios, de preguntas. La triangulación entre la diversidad de fuente de los datos (la observación, las notas de campo y los resultados de la entrevista), confirman la validez tanto del significado como de la interpretación de los datos. La validez de los datos, se incrementa pues se pidió a los participantes que revisaran la adecuación y exactitud de los mismos. La comprensión y la interpretación de los acontecimientos de la pregunta en el aula y el análisis de contrastes de la cantidad de preguntas entre los distintos niveles cognitivos, acrecientan la validez del estudio pues se confirman resultados similares con otras investigaciones de la misma temática.

RESULTADOS.

Los resultados se organizan en cinco temas. En el primer tema se ejemplifican preguntas de bajo nivel cognitivo y se ofrecen sugerencias para transformarlas en

preguntas de alto nivel cognitivo. En seguida se analizan preguntas que tienen la intención de promover procesos cognitivos superiores. En el tercer tema se consideran los resultados de la pregunta ¿Por qué los estudiantes no hacen preguntas con frecuencia? El análisis continúa con la reflexión de la pregunta ¿Cuál es la relevancia de elaborar y hacer preguntas? En el quinto tema el estudio del caso continúa con los resultados que desde la visión de los estudiantes se derivaron de la pregunta ¿Qué tipo de preguntas parecen ser más relevantes?

PREGUNTAS CON NIVEL COGNITIVO BÁSICO.

Los estudiantes formulan pocas preguntas en el aula. La mayoría de ellas, están estructuradas con base en un formato cerrado. Tienen la intención de confirmar información recibida, tales como: enunciar habilidades, nombrar teorías, recordar pasos, fases o etapas, y entre otras, mencionar técnicas. El formato de las preguntas evidencia que a través de la escolarización, los estudiantes han tenido experiencias con profesores que priorizan preguntas de nivel básico. Han aprendido a elaborar preguntas que los profesores por lo general *requieren* y *valoran*, esto es, preguntas de nivel bajo, elemental o básico.

En la columna izquierda de la Tabla 1, se transcriben ejemplos de preguntas emitidas por los estudiantes y que consideramos pertenecen al nivel cognitivo básico. No trascendieron los límites del conocimiento expresado en el aula. Se seleccionó la estructura inicial de las preguntas con la intención de que el lector la generalice a la diversidad de eventos, sucesos o contextos de distintos campos del conocimiento. En la columna del lado derecho se sugiere un formato con la intención de reconstruirlas o transformarlas en preguntas de nivel cognitivo alto o superior.

Los participantes expresan preguntas de nivel cognitivo básico:	Sugerencia para cambiarlas a un nivel cognitivo superior
¿Cómo se realiza un formato de...? (E),.	Una pregunta que busque algo nuevo: ¿Habría otras formas de realizar un formato de...?
¿Cómo se lleva a cabo el proceso de...? (Ma),.	Si la pregunta se encaminara a lo diferente, podría ser: ¿Qué ventajas y desventajas tiene el proceso de...?
Con precisión ¿Cómo se lleva a cabo una...? (M),.	Ampliar el conocimiento, podría ser: ¿Por qué es preciso llevar a cabo "X" con base en cierta normatividad?
¿Cuál es el volumen de producción de...? (J),.	Para profundizar el conocimiento: ¿Cómo podría incrementarse el volumen de producción de...?
¿Cuál es el perfil del...? (R),.	Invitar al pensamiento crítico, podría ser:

	¿Cuál es la relevancia de tal perfil?
¿Cuál es el factor para considerar en la elaboración de...? (JJ),.	Promover el análisis, sería: ¿Cuál es el factor más importante en la elaboración de...?
¿Cuál teoría de la motivación se aplica con mayor frecuencia en...? (V),.	Para avanzar: ¿Cómo podríamos identificar las teorías más pertinentes para motivar?
¿Qué habilidades se requieren para...? (P),.	Estimular la reflexión, podría ser: ¿Cuál es el valor de esas habilidades?
¿Existen algunas técnicas para contrarrestar el...? (O),.	Para progresar en la toma de decisiones: ¿Cuál es la pertinencia de X técnicas para contrarrestar el...?
¿Qué programas hay para combatir el...? (B),.	El pensamiento argumentativo se orientaría a: ¿Qué relevancia tienen X programas para combatir el...?
¿Qué programas de motivación se llevan a cabo en...? (C),.	Podría alentarse la reflexión con: ¿Cuál es el sustento epistemológico de X programas de motivación?
¿Qué cualidades necesita un psicólogo organizacional? (Y),.	Avanzar en el conocimiento, podría ser: ¿Cuál es el sentido y el significado de tales cualidades?

Tabla 1. Reconstrucción de preguntas de nivel cognitivo básico, al superior

PREGUNTAS PARA LA PROMOCIÓN DE PROCESOS REFLEXIVOS. Se presentan algunas preguntas que invitan a trascender los límites del conocimiento que generalmente se expresa en el aula. Se seleccionó la estructura inicial de las preguntas que parecen apuntar hacia procesos reflexivos de nivel cognitivo superior. El final de la pregunta puede aludir a diversidad de eventos, sucesos o contextos.

- ¿Cuál es la mejor manera de...? (E),.
- ¿Cómo saber cuál es el mejor proceso para...? (E),.
- ¿Cuáles son las estrategias más efectivas para la resolución de...? (J),.
- ¿Qué alcances tienen las técnicas que pretenden mejorar el...? (R),.
- ¿Qué habilidad habremos de desarrollar como profesionales para...? (JJ),.
- ¿Qué alternativas de cursos de acción para emplear mejor las...? (X),.
- ¿La psicología organizacional se preocupa más por el individuo o por la organización? (O),.
- ¿Es que siempre la labor del psicólogo en una organización debe ser la de manipular al personal? (A),.

¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES NO HACEN PREGUNTAS, CON FRECUENCIA? Ante esta pregunta, las respuestas tuvieron sentidos y significados diversos. Algunas respuestas incorporaron la categoría de la duda, la actitud de inseguridad o la inhabilidad para estructurar preguntas. Por ejemplo, el estudiante (J), expresó: *sólo pregunto cuando me surge una duda*; otro estudiante indicó: *considero que mi pregunta no está bien formulada, lo que me lleva a pensar si la expongo o no* (M),; en el mismo sentido, el estudiante (P), comentó: *no la tengo bien estructurada y temo que no sea una buena pregunta o demasiada obvia y eso me intimida mucho*. En el mismo sentido la participante (V), enunció: *me da temor de preguntar algo por las burlas o críticas que he visto hacen a otros compañeros*. Son representaciones que hablan de inseguridad, de falta de confianza y por tanto de ausencia de autonomía para aprender a pensar. También la falta de interés se relaciona con la ausencia del preguntar. El estudiante (X), dijo: *considero que nos hace falta preguntar, quizá no las hacemos por apatía o poco interés*.

También es posible encontrar sentidos de justificación, como cuando expresaron que no podían controlar la situación. Con base en la teoría de la atribución de Weiner, el lugar del control del éxito o del fracaso puede ser externo o interno. Las siguientes representaciones evidencian que el control está fuera de los participantes. El estudiante (R), expresó: *pienso cómo plantear la pregunta, pero alguien lanza la pregunta antes que yo*; el participante (P), comentó: *cuando quiero preguntar algo, ya cambiaron de tema*, o bien, la responsabilidad de no hacer preguntas se atribuye al profesor, como en el caso de la estudiante (A), quien estimó que: *en ese grupo es difícil ampliar el canal de comunicación* (debido al profesor),. En el mismo sentido la alumna (Ma), dijo: *a veces el profesor presiona hasta que se obtenga por lo menos una duda*. En cambio, (V), reconoció que el problema está en ella. Mencionó que *está acostumbrada a leer puntualmente para cumplir con la tarea* y añadió *no soy lo suficientemente crítica para hacer alguna pregunta que enriquezca el tema*.

Además, hay significaciones que podrían asociarse con la autosuficiencia infundada. Por ejemplo, algunos estudiantes no hacen preguntas con frecuencia

porque: *la mayoría de las veces me queda más claro con lo que yo investigué* (T), y el estudiante (B), mencionó: *Normalmente no hago preguntas porque tengo referentes en lo que he leído*. Son significaciones que suponen que el conocimiento con que cuentan es suficiente y acabado. Creen que suelen informarse bien del tema y no contemplan la necesidad de ampliar y vigorizar el conocimiento. De manera comprensiva, Ben (2009), considera que a veces los estudiantes no tienen conciencia de que no entienden y si no saben que no saben, no hay manera de hacer una pregunta sobre el tema. En un sentido contrapuesto, la participante (A), expresó que no hace preguntas de manera frecuente: *porque llevo cerca de cuatro años intentando generar discusiones más o menos reflexivas...hay rechazo y burla si busco otras lecturas de la realidad que no se acoplan al programa...no es un grupo para realizar un tipo de análisis que a mí me gustaría hacer*

LA RELEVANCIA DE ELABORAR Y HACER PREGUNTAS. Los estudiantes consideraron que la relevancia para hacer preguntas se fundamenta en la intención de solucionar sus dudas. Varios estudiantes estimaron que la relevancia de preguntar era para *resolver las dudas sobre el conocimiento* (E y X), como *para esclarecer dudas* (Ma),. De manera similar el estudiante (J), indicó: *para clarificar el tema* del conocimiento expresado en el aula. Las preguntas que elaborarían con base en esta intención, no serían de alto nivel cognitivo, puesto que la resolución de la duda no se encaminaría a analizar o a cuestionar el contenido. Para estos alumnos, la elaboración de preguntas no pretende la búsqueda de nuevos conocimiento ni profundizar en ellos.

La intención que expresó (T), para hacer preguntas fue en el sentido de *verificar el aprendizaje, su entendimiento y el dominio del tema*. Aunque es una intención relevante, tiene la limitación de no trascender el conocimiento disciplinario, pues las preguntas se encierran en el nivel de los contenidos que se están exponiendo. El participante (C), expresó la creencia de que la pregunta tiene el propósito de *atraer y poner atención a quien está exponiendo el tema*. La relevancia de la pregunta se reduce a que el alumno que está distraído, preste atención al

conocimiento que se está exponiendo. No se abren puertas a nuevos conocimientos. Implícitamente la relevancia de la pregunta cierra caminos para indagar, para reflexionar, para profundizar y ampliar el conocimiento. Los motivos y sentidos que sustentan la relevancia para hacer preguntas, son apreciables, pero serían más estimables cuando impulsen y generen procesos cognitivos para aprender a resolver problemas, para avanzar en el pensamiento creativo, en el aprendizaje para el descubrimiento o para fortalecer el aprendizaje crítico.

El siguiente comentario tiene el sentido de la autosuficiencia infundada: *hay ocasiones que uno como alumno no tiene alguna pregunta que realizar* (Ma),. La alumna no tiene claridad de que la relevancia de la pregunta sea para analizar o para debatir el conocimiento. Tampoco concibe el gran poder que tiene la pregunta para avanzar en el aprender a aprender mediante el cuestionar y el cuestionarse. Quizá sea, como la alumna (A), lo expresó dirigiéndose a ella misma, que *una espera a preguntar, hasta que el profesor te presione o te motive*. De manera contrapuesta, hay participantes que tienen discursos con potente significación sobre la relevancia de la práctica de la pregunta. Las siguientes concepciones consideran que la práctica de la pregunta tiene la relevancia para la promoción de procesos cognitivos superiores.

Para no quedarnos con la información que nos proporcionan... si no para cuestionar la realidad... para crear cambios y transformaciones en cualquier aspecto... el carácter crítico y pensante que tenemos los seres humanos es para cuestionarnos siempre del porque así deben ser las cosas (JJ),.

Es la oportunidad para manifestar nuestras críticas, para hacer cuestionamientos o para expresar opiniones (M),.

Porque ayuda a formar una visión crítica sobre el tema (B),.

Para poder debatir el conocimiento en clase, para poder descubrir cosas nuevas y para poner en práctica los conocimientos adquiridos (P),.

Para propiciar el debate y la discusión de ideas, así como la estructuración de otras nuevas (O),.

Para no quedarnos con información incompleta (R),.

Para indagar y extender el conocimiento que uno pueda tener (Ma),.

Los alumnos, además de estimar que la relevancia de la pregunta se vincula con el pensamiento crítico, con la posibilidad de indagar y descubrir cosas, también

indican que la pregunta les permite cuestionarse y debatir. El debate da posibilidad para establecer lazos con los otros, es la oportunidad de entretener una red de conocimientos a través del análisis de las ideas propias y la de los otros. Sería la ocasión, como lo indica (A), para promover el *relacionarse con el otro para argumentar las formas de pensar*. Es un camino para la creación de comunidades de aprendizaje.

PREGUNTAS QUE PARECEN SER MÁS RELEVANTES. Las narraciones de este apartado, a la vez que son continuación de los resultados del punto anterior, muestran los significados y sentidos que los estudiantes otorgaron a la práctica de la pregunta con relación al contexto y al tipo de preguntas que les parecen ser las más relevantes. Algunas respuestas de los estudiantes redujeron su manera de pensar a proposiciones unívocas, uniformes y universales. Por ejemplo el alumno (E), expresó lo siguiente: *considero que todas las preguntas que surjan son pertinentes, no hay ni buenas ni malas*. En el mismo sentido el estudiante (C), señaló que *todas las preguntas son relevantes tanto para quien pregunta como para el grupo*. La participante (V), mencionó que *toda pregunta es oportuna*, y añadió que *cualquier pregunta es pertinente, siempre y cuando no sea ofensiva o degradante*.

Las preguntas son relevantes cuando se dirigen a la especificidad de ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Si bien los estudiantes asumen que la variedad de preguntas son pertinentes, especifican que lo son cuando toman en cuenta la particularidad de las personas. Por ejemplo: un estudiante apuntó que *puesto que la duda nace de una subjetividad muy particular, la resolución de la misma impactará de manera diferente a cada uno* (JJ), y el participante (O), comentó que *no es posible decir que una es más relevante que otra, puesto que todas tienen una importancia diferente para cada persona*.

También se encontraron concepciones estudiantiles en las que manifiestan que las preguntas relevantes son aquellas que se dirigen a la promoción del trabajo colaborativo y aquellas que conducen a la reflexión grupal para generar un pensamiento crítico. Ejemplos para el impulso del trabajo grupal: *resultaría óptimo*

que las cuestiones se resolvieran grupalmente (T),; el trabajo cooperativo, comenta (R), tiene la intención de permitir el diálogo entre el grupo y el intercambio de opiniones como cuando la teoría marca algo como si fuera una ley. Para (P), las preguntas relevantes son las que hacen reflexionar al grupo...las que no conllevan a exhibir la desinformación de alguien. Tanto en el trabajo grupal como en el personal, la relevancia del tipo de preguntas se aprecia cuando favorecen el empleo de altos niveles cognitivos, como el comparar distintas visiones teóricas para saber cuál se puede utilizar y lograr mayor eficacia en determinado proceso (B),.

Un ejemplo de pregunta que fomenta la reflexión, en que aquello que se lee, pues la información como fruto de la lectura, habrá de compararse, analizarse antes de asumir una valoración. El comentario de (M), expresa que *las preguntas relevantes son las que se construyen con base en la reflexión como en el caso de la lectura. Por ejemplo, si yo leo: en México el porcentaje de personas que consumen alcohol ha ido en alta desde el 2009 en comparación con Brasil. No haría la pregunta ¿Desde qué año el porcentaje de las personas que consumen alcohol ha aumentado? sino que me preguntaría ¿Cuáles son los factores que propician esto? ¿Cómo es la educación en Brasil?, etc.*

La relevancia de las preguntas reflexivas que generan un pensamiento crítico. Para la estudiante (A), el tipo de preguntas que habrán de estar presentes en el aula son las que tienen el propósito *para contribuir de manera crítica a la producción de saberes que cuestionen los hegemónicos...* (Son aquellas preguntas), *que se producen luego de un pensamiento crítico y no son una reproducción sistemática de aquello que se lee...* (Son preguntas que permiten), *encontrar-se con otras alternativas, más resistentes, más disidentes.* En fin, el tipo de preguntas relevantes que se expresen en el aula, menciona la misma alumna, *son las que amplían los conocimientos y las que generan más preguntas. Recuerdo que en algunas clases de sociales muchos dejaron de ir porque les generaba mucho malestar leer y pensar y hacer críticas. Y concluye: me parece deleznable la situación porque rehúyen la producción de pensamiento crítico. Hay una flojera conceptual, estructural y crítica.* Por tanto, como diría el estudiante

(JJ),, *se necesita un cambio. Aunque el pensar en nuevas formas de pensar incomoda a muchos estudiantes. Esta resistencia al cambio siempre será incomoda para personas no pensantes*

REFLEXIONES FINALES.

Si los estudiantes participan con pocas preguntas y con escasa actividad en las discusiones, es necesario ser prudentes para concluir que los estudiantes no están aprendiendo.

El proceso de la investigación favoreció que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de la pregunta como medio para avanzar en procesos de pensamiento. Hay numerosos datos que reflejan la preocupación de los estudiantes en la mejora de la pregunta. Pero también se evidenció la necesidad de avanzar en el amplio campo de la pregunta pedagógica. Aún es necesario que asuman confianza en lo que preguntan e incrementen la seguridad en lo que responden. Es preciso que desarrollen habilidades para razonar y cuestionar sobre la importancia, la consistencia, la coherencia y los fundamentos teóricos y metodológicos del conocimiento; para distinguir razones, motivos, justificaciones, evidencias; para buscar explicaciones, elaborar premisas, hipótesis o inferencias; para descubrir argumentos, fundamentos, pruebas, confirmaciones, suposiciones o conclusiones.

Sin duda, el apoyo de los profesores es relevante para la construcción de niveles cognitivos altos, pero no siempre es así. La estudiante (A), desde una visión grupal, afirma que *nuestras participaciones son muy metódicas, y muchas veces los profesores, no nos hacen pensar más allá de los autores*. De manera acertada el estudiante (JJ), comentó que *el papel de profesor es incitar que los estudiantes piensen de forma crítica*. Con la misma intención, (J), indicó que *los profesores habrán de tener la intención de crear un ambiente que priorice la voluntad de querer cuestionar por uno mismo, no debido a exigencias de ellos*. Más que promover la investigación o la reflexión sobre algún tema, hay profesores que la obstaculizan, solo les interesa oír respuestas que ya conocen, como diría Freire (Freire y Faundez, 2013),. Cuando las preguntas del profesor pretenden tan solo

constatar una información que ha dado, la participación de los estudiantes se reduce a dar respuestas puntuales y exactas. A su vez, algunos estudiantes aprenderán a hacer preguntas que pidan información o confirmación exacta de lo que dicen los profesores. Este tipo de preguntas bloquean posibilidades para progresar en nuevas formas de pensar, en la necesidad de reflexionar, en la construcción de habilidades críticas o en el desarrollo de estrategias creativas. Ben (2009), y Zuleta (2005), se preguntan si alguna vez hemos pensado en lo absurdo que los profesores pueden ser cuando se presentan como los únicos que tienen todas las respuestas, pero cuando comienzan a hacer preguntas a los estudiantes, las expresan como si no supieran con profundidad el tema que pretenden enseñar.

Si realmente se pretende que los estudiantes hagan preguntas con nivel cognitivo superior, es preciso que los docentes apoyen para que así sea. Será posible cuando los profesores cuenten con la capacidad para promover preguntas para que los estudiantes aprendan a investigar y a progresar en procesos cognitivos de nivel superior; será viable cuando elaboren preguntas para potenciar en los estudiantes maneras de evaluar, examinar, interpretar, criticar juzgar, consensuar o tomar decisiones; será probable si estructuran preguntas que guíen a los alumnos a reflexionar el conocimiento a través de la inferencia, la discusión, la argumentación o la comprobación del conocimiento, y así, prevenir que no se acepten conocimientos superficiales ni se obtengan conclusiones precipitadas. Entre la diversidad de estrategias para el desarrollo de la práctica de la pregunta, la promoción de preguntas abiertas con base en las cinco W (who, what, where, when y why),, propuestas por Kipling (1913), pueden orientar el avance en la construcción de preguntas valiosas.

Apoyar a que los estudiantes pregunten requiere un clima de respeto y de tolerancia, como camino para fortalecer el gusto, la confianza y la seguridad por aprender de manera profunda y vigorosa. No como cierre, sino como posibilidad para abrir nuevos caminos estudiantiles y docentes: ¿Mis preguntas y respuestas son de alto nivel cognitivo? ¿Por qué estoy convencido de que sea cierto? ¿Qué

posibilidades abrir? ¿Qué procesos de investigación abordar a partir de estos datos analizados, para avanzar en la comprensión de la complejidad del tema?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ben, J (2009),. The Right Way to Ask Questions in the Classroom. La manera correcta de hacer preguntas en clase. Disponible en www.edutopia.org/asking-students-good-questions.
- Bloom, B.; Englehart, M.; Furst, E. y Krathwohl, D. (Eds.), (1956),. *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de metas educativas. Manual I: dominio cognitivo*: Nueva York, David McKay.
- Castorina, J.A. (1989),. Alcances del método de exploración crítica en psicología genética, en Castorina, J. A.; Dibar, C y Aisenberg (1989),. *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 37-62.
- Ceballos, L. E. (2010),. La pedagogía de la pregunta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Retos, desafíos y posibilidades. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/1954> Fichero <UPS-QT00131.pdf>
- Cotton, K. (2010), "Classroom Questioning". Recuperado de (<http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session6/6.ClassroomQuestioning.pdf> del North West Regional Educational Laboratory
- Chacón, S. (2006), "La pregunta pedagógica, como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales". Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p102.pdf>
- Elliott, J. (2005),. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
- Ellis, K. (1993),. Teacher questioning behavior and student learning: What research says to teachers. (Paper presented at the 1993 Convention of the Western States Communication Association, Albuquerque, New Mexico),. (ED 359 572),. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED359572>
- Freire, P. y Faundez, A. (2013),. *Por una Pedagogía de la Pregunta*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2002),. Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.
- Kipling, R. (1913),. *Precisamente así*. Barcelona: Juventud.
- Heidegger, M. (1951),. *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Madriz, G. y Valera, G. (2002),. Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas, un estudio ecológico de aula universitaria. *Revista Investigación en la escuela*, No. 48, 81-94. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/034Madriz.PDF>
- Neiman, G; Quaranta, G. (2006),. Los estudios de caso en la investigación sociológica, en Vasilachis de Gialdino (comp.),. Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999),. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stake, R.E. (2010),. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sutton, C. (1997),. Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Revista Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*, No. 12, 8-32
- Zuleta Araújo, O. (2005),. “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje”. *Educere*, enero-marzo, 115-119.