

LAS PREGUNTAS PEDAGÓGICAS: SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DOCENTEAUTORES: Mónica Díaz Pontones¹Miguel Monroy Farías ²DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: monica.diazpontones@gmail.com.

Fecha de recepción: 1/09/2017

Fecha de aceptación: 25/10/2017

Resumen

Esta ponencia presenta algunos resultados de la investigación en curso, titulada: Las preguntas pedagógicas: su papel en la formación docente. La investigación se realiza en dos contextos de Educación Superior: uno de ellos, dentro de las aulas del programa de Maestría para la Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Campus Iztacala y el otro contexto, dentro de las aulas del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal, hoy llamado Ciudad de México (PESCER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). El aula es un lugar privilegiado para construir de manera intencional procesos educativos que favorezcan el desarrollo personal, la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico, nadie lo duda, sin embargo no siempre ocurre de esta forma. Por ello, nuestro objeto de estudio se centra en el análisis de los tipos de preguntas que los/las docentes hacen al estudiantado; en investigar las respuestas que ofrece el alumnado y en la reflexión del tipo de respuestas que se espera del alumnado. La pregunta pedagógica ha de llegar a ser un recurso educativo que favorezca prácticas de enseñanza orientadas a la construcción de aprendizajes significativos; un medio para apoyar la progresión de habilidades de pensamiento crítico y argumentativo, para conseguir en el estudiantado, procesos cognitivos de mayor autonomía.

Palabras clave: Pregunta Pedagógica, Representaciones docentes, Formación docente, Educación Superior en Posgrado y en contextos de reclusión.

¹ Profesora Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

² Profesor Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

PEDAGOGICAL QUESTIONS: THEIR ROLE IN TEACHER TRAINING

Abstract

This paper presents some of the results of the investigation in course: The pedagogical questions: their role in teacher training, which is carried out in two contexts of higher education: one, in the classroom of the master's program for the average higher education (MADEMS) of the University national autonomous of Mexico (UNAM) en el Campus Iztacala, and on the other hand in the classrooms of the higher education program for Social rehabilitation of the Federal District centers, now called City of Mexico (PESCE) of the University autonomous of the city of Mexico (UACM). The classroom is a privileged place to intentionally build educational processes that foster personal development, reflective capacity and critical thinking, nobody doubts it, however not always the case in this way. Therefore, our object of study focuses on the analysis of the kinds of questions that the teachers make to the student, in the kind of answers expected of them / as and responses offered by the students. The pedagogical question has to become an educational resource that favors oriented teaching practices to achieve significant learnings, acquire greater autonomy cognitive processes, and acquire critical thinking skills and to achieve the aims of cooperative learning.

Keywords: Pedagogical question, Teaching representations, Teacher training, Higher education in contexts of imprisonment.

Introducción

Antecedentes.

El Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) fue creado para dar respuesta a una serie de inquietudes y necesidades que presenta la Educación Media Superior en el país y en particular dentro de la UNAM.

En este nivel educativo el estudiantado requiere desarrollar una serie de habilidades y conocimientos que le permitan hacer frente tanto a los retos que se les presentarán en el nivel de estudios superiores, como en el mundo laboral.

La Maestría está dirigida a formar docentes expertos para la Educación Media Superior, mediante:

[...]una formación práctica en planteles de bachillerato, guiada por expertos de la disciplina de manera conjunta con expertos en el campo de la

psicopedagogía. Las Prácticas Docentes son el eje de formación para los maestrantes. Alrededor de la complejidad de la Práctica Docente, de su problemática y demanda, se ofrecen un conjunto de actividades académicas que orientan a promover el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, pertinentes para enriquecer y potenciar el trabajo de los profesores (UNAM, 2017 [En Línea]).

La MADEMS fue aprobada por el Consejo Universitario el 26 de septiembre de 2003, y entró en operaciones en febrero de 2004, en los campos de conocimiento de: Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Física, Historia, Matemáticas y Química. Fue hasta el año de 2015 que se aprobó el programa del campo cultural de Psicología para ofrecer la maestría a profesores que imparten las asignaturas relacionadas con tal campo cultural. La intención de la MADEMS Psicología es profundizar en el conocimiento disciplinario, por ejemplo en temas de atención, percepción, memoria, procesos complejos como la conceptualización, la solución de problemas, el razonamiento abstracto y el pensamiento, así como mejora en el conocimiento de las emociones, la personalidad y el ajuste del individuo a su entorno social. Además de mejorar el conocimiento disciplinario, la esencia de la MADEMS Psicología busca formar profesores con alta calidad académica para el conocimiento y uso de estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, esto es, asegurar prácticas educativas más valiosas.

A partir del término de la primera generación (enero 2017), se han puesto en marcha una serie de investigaciones cuyos objetos de estudio van desde el análisis curricular hasta el análisis de la práctica docente de los docentes que están a cargo de los estudiantes de este posgrado. Este esfuerzo investigativo refuerza los objetivos y propósitos que el Programa de Posgrado MADEMS, Psicología, se ha planteado.

De la presente investigación en curso, quisiéramos destacar su objeto de estudio: las preguntas pedagógicas y el papel que juegan en el campo de la formación docente dentro de dos escenarios educativos cuyas particularidades y especificidades otorgan una gran riqueza en la observación, en el análisis y en la interpretación. Estos dos escenarios tan diferentes comparten al mismo tiempo muchos elementos, prácticas y actores. Nos

referimos a las aulas de posgrado de MADEMS (UNAM) y las aulas de licenciatura en contextos de reclusión del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal, hoy llamado Ciudad de México (PESCER²), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Fue creado a finales del año 2005, y opera en seis centros de reclusión de la Ciudad de México (CDMX).

Planteamiento del problema.

Lograr que la pregunta pedagógica arribe a un verdadero diálogo que se despliegue como dispositivo pedagógico fomentando la autonomía, la autorregulación, la cooperación, la igualdad y la inclusión. Y de igual forma, busquemos cuáles serían los diversos caminos para conseguir que los docentes lleguen a ser “prácticos reflexivos de la pregunta”³.

Coincidimos, que los docentes tenemos que compartir y recrear nuestros saberes con los colegas, que la formación docente ha de entenderse como un proceso continuo y dinámico, que requiere no sólo de compromisos y reflexiones personales, sino sobre todo de compromisos y tareas investigativas colectivas, que involucren a toda la comunidad académica: “[...] la apuesta reside en la formación y el cambio representacional docente pensada en la comunidad docente, no en el docente aislado”, como bien afirma Díaz Barriga (2014, p. VII).

El problema central es lograr que los/las docentes de educación superior se interesen comprometidamente con la reflexión de lo que implica la práctica docente y que a partir de ahí, alcancen una mayor comprensión del mundo representacional psicopedagógico del profesor con el fin de reafirmar, poner en duda o transformar las teorías implícitas, las concepciones, las creencias y las expectativas que subyacen en su “decir” y en su actuar.

Justificación.

Sabemos que gran parte de la vida docente se despliega en la vida social de las aulas, a través de múltiples y diversas formas de interacción comunicativa. Desde los postulados del constructivismo y del aprendizaje colaborativo los docentes y los

² “Es el primer y único programa a nivel nacional que ofrece a la población penitenciaria clases presenciales de Educación Superior así como actividades de difusión cultural y extensión universitaria”. (PESCER, Antecedentes, 2017 [En Línea]). Se creó en 2004 y comenzó a funcionar en el año 2005. Ver Ponencia de Díaz-Pontones, M. y Mora Gutiérrez, L.A. (2017). La educación superior en contextos carcelarios, el caso de la ciudad de México, que se presenta en esta Primera Convención Científica Internacional de la Universidad Técnica de Manabí (UTM) 2017. Por una universidad inclusiva y sostenible 18 al 20 de octubre.

³ Ver el capítulo 2 “Preguntas y respuestas: un diálogo para la enseñanza y el aprendizaje de procesos cognitivos” (Monroy Farías, M. (2014).

estudiantes tienen que establecer auténticos diálogos que implican entre otras cosas: saber escuchar, saber estructurar valiosas preguntas (y no simples pseudo preguntas docentes) que vayan encaminadas a la comprensión mutua de cómo se comprende, aplica, analiza, sintetiza y evalúa el aprendizaje, y saber argumentar las respuestas. Para ello, es necesario que los docentes podamos realmente desentrañar, comprender, analizar y criticar lo que sucede en términos de interacciones comunicativas dentro de los salones de clase.

Uno de los principales retos que los docentes enfrentan en la actualidad, se relaciona con la posibilidad de transformar la enseñanza: pasar de un paradigma centrado en la transmisión y recepción de información acabada, a una visión centrada en el aprendizaje de los estudiantes, focalizada en la construcción de un conocimiento significativo y con sentido social, pero más aún, encaminada a la formación de la persona, del ser humano en sentido pleno. (Díaz-Barriga, 2014, p. II).

Si los docentes lográramos comprender y analizar el "pensamiento docente" (creencias, teorías implícitas, expectativas) podríamos buscar caminos que nos permitan establecer cambios representacionales necesarios para acceder a otro tipo de prácticas educativas: nos referimos a prácticas dialógicas que promuevan una educación más igualitaria fundamentada "[...] en la capacidad de las personas para transformar la sociedad a través del diálogo y de la organización de la acción social", como bien afirman Aubert, Duque, Fisas y Valls (2013, p. 50).

Objetivos generales:

- Indagar el mundo representacional psicopedagógico de los docentes.
- Investigar las formas en que los docentes intervienen para promover la participación activa de los estudiantes en la construcción del aprendizaje.
- Analizar etnográficamente las interacciones comunicativas que se despliegan en los salones de clases.
- Examinar los diferentes tipos de preguntas que los docentes realizan con sus estudiantes así como el tipo de respuestas que esperan de ellos.
- Explorar el tipo de respuestas que dan los estudiantes ante las preguntas docentes.

- Contribuir en el cuestionamiento del mundo representacional psicopedagógico de los docentes con el fin procesos de formación docente.

Desarrollo

a. Principales concepciones teóricas.

Las principales concepciones teóricas que sustentan este trabajo investigativos están dados por los enfoques críticos de la educación. En particular aquellos centrados en la Pedagogía de la pregunta (Freire, 2001, 2002, 2006, 2007, Freire y Faundez, 2013// Giroux, 2001// McLaren, 2005// Zuleta, 2005), en el Aprendizaje dialógico⁴ (Vigotsky, 1977, 1979// Bruner, 1998, 2001// Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2013// Flecha, 1997), y en la Formación de docentes reflexivos y críticos (Díaz Barriga 2005, 2014// Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998 // Giroux, 1990// Hargreaves, 2003// Schön, 1992, 1998// Monroy, 2003, 2004, 2009, 2014// Esteve, 2004), García (2016).

A través la pregunta pedagógica entre profesores y estudiantes, además de establecer intercambios lingüísticos, se instituyen situaciones comunicativas y relaciones intersubjetivas⁵, que pueden favorecer el dialogo como ejercicio ético democrático, en donde los seres humanos se construyen como personas y como ciudadanos, parafraseando a Cevallos (2011). De igual forma, es a través de la pregunta pedagógica que se promueve el pensamiento argumentativo, y con él, la actitud crítica frente al mundo. Cuando se logra aprender a preguntar y no sólo a responder, estamos favoreciendo una verdadera herramienta para el desarrollo cognitivo y el intercambio de cuestionamientos dando lugar a la generación cooperativa de ideas para hacer viable la construcción social del conocimiento. "La pregunta puede estimular para evocar la respuesta o puede aniquilar la indagación y la reflexión" como sostiene Dewey (citado por Cevallos, 2011, p. 85).

⁴ En el *aprendizaje dialógico*, el aprendizaje "[...] engloba y sobrepasa la concepción constructivista al tener presente al conjunto de los actores del proceso y al basarse no tanto en los significados interiorizados individualmente como en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo", como señalan Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006, p. 53). Ver cuadro de Diferencias entre las perspectivas: Constructivista y Dialógica, en estos autores (p.50).

⁵ "Valera (2001) considera que el estudiante se construye de la alteridad a la individualidad, a través de comunicaciones intersubjetivas. Por ello, uno de los grandes retos de la pedagogía de la preguntas es llegar a crear interacciones de mutuo respeto y apoyo en el aula y con la comunidad, en la que puedan poner en práctica lo que se aprendió y reflexionó en el aula", citado por Monroy (2014, 51).

Por otra parte, tenemos en esta investigación el marco teórico-conceptual de las teorías dialógicas, que guían la mirada etnográfica y el análisis cualitativo-interpretativo de la presente investigación. Recordemos que el aprendizaje dialógico "[...] es aquel aprendizaje que resulta del dialogo igualitario, esto es, del dialogo entre iguales basado en pretensiones de validez [...] siete principios que lo definen [...]: el dialogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad," Aubert, Duque, Fisas y Valls (2013, p. 124).

Para Freire (1997, p. 100), citado por Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006, p. 40) "<<la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador>> y continúa apuntando que «el diálogo no puede ser entendido como instrumento usado por el educador, a veces, en coherencia con su posición política>>."

De igual forma, nos orientan en el trabajo cualitativo interpretativo las perspectivas sobre la formación docente y el desarrollo profesional docente. Entre ellas, el modelo hermenéutico-reflexivo (Pérez Gómez, 1996, De LLeílla, 199); los modelos reflexivos que intentan que los profesores cuestionen su trabajo académico, teorías implícitas, concepciones, con la finalidad de que fundamenten sus puntos de vista y argumenten sus acciones y actuaciones: profesores reflexivos (Liston y Zeicher, 1993); profesores investigadores (Stenhouse, 1991); profesores como intelectuales transformadores (Griroux, 1990); profesores auto observadores (Elliot, 1997); o profesores como prácticos reflexivos (Schôn, 1992, 1998), entre otros, todos ellos trabajados en el capítulo La Formación y el Desarrollo Profesional docente de Monroy (2009).

b. Métodos.

El presente trabajo se sustenta en las posiciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa-interpretativa. Utilizamos, por una parte, la modalidad de "estudio de caso único" con el propósito interpretativo y por otra, la postura de investigación etnográfica para el estudio de la escuela (Mehan, McDermott y Roth: en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García, 1996).

El estudio de caso único se centra en la comprensión de los constructos de los sujetos, estudiantes en situación de reclusión, sobre su formación universitaria.

Por otra parte, el enfoque etnográfico se dirige al estudio de pequeñas unidades sociales y en las particularidades de la interacción de los sujetos interactuantes y sus formas de explicarse su realidad. Es una posibilidad de acercarnos a la complejidad de los significados -creencias, expectativas y pensamientos- que le otorgan a la formación universitaria nuestros estudiantes en situación de reclusión.

Procedimientos para la obtención de los datos y análisis etnográfico

En esta investigación haremos uso de la observación directa, procedimiento etnográfico en el cual el observador está presente para "participar, observar y entrevistar"; tiene como propósito la reconstrucción cualitativa y descriptiva de lo que se dice y hace -en las aulas; en los centros escolares, en el "kilómetro", en las "áreas de encuentro", en los pasillos- de las interacciones que se dan y de las propuestas de trabajo que se tienen. Estos registros permiten, como afirma Rockwell (1987, p. 8) "[...] reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas a las que surgieron en el momento inicial de la investigación." La observación etnográfica siempre es prolongada y repetitiva, avanza persistentemente sobre "sí misma" en forma de espiral ascendente.

Los diarios de campo, son instrumentos inseparables del trabajo de campo; fuente de registros, de notas, de textualidades, de impresiones traídas todas ellas a la mesa del análisis etnográfico⁶; archivos de nuevas "preguntas-guía", de referencias contextuales y de información que nos permitió la triangulación.

Las entrevistas en esta investigación son un lugar de encuentro, una conversación. Pistas para producir un discurso abierto. La entrevista en profundidad como "narraciones conversacionales" en esta investigación tiene un papel central.

⁶ Ver Hammersley y Atkinson (2001), que hacen un interesante análisis sobre el papel de los diarios de campo en la investigación de corte cualitativo-interpretativo.

El análisis etnográfico implica la interpretación de los significados y funciones de la acción humana, expresándolos a través de una descripción densa, tal como lo apunta Geertz (1987).

Caracterización del estudio de caso

- Ser holístico.
- Estar centrado en las relaciones dentro de un sistema o cultura.
- Hacer referencia a lo personal, cara a cara.
- Comprender las particularidades de un contexto social concreto.
- Exige que los investigadores permanezcan y “vivan” en el lugar de estudio durante un tiempo prolongado.

El diseño de caso único centra su análisis en un único caso y su utilización se justifica por: a) La contribución en el conocimiento de un objeto de estudio particular; b) el carácter único, irreplicable y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo y c) su carácter revelador, sobre todo en situaciones que con anterioridad eran inaccesibles para la investigación educativa.

Los grupo-meta están conformados por profesores/as y estudiantes de dos contextos universitarios: uno a nivel de posgrado (MADEMS-Psicología, UNAM) y el otro a nivel de licenciatura (Centros de Reclusión de la Ciudad de México, Programa PESKER-UACM).

c. Resultados y discusión.

La importancia y el sentido de la pregunta pedagógica se justifican y fundamentan por las aportaciones que brindan para que el aprendizaje ocurra de manera significativa a través de interacciones cooperativas.

De acuerdo con varios autores⁷, la pregunta pedagógica es un instrumento poderoso para que los estudiantes desarrollen la necesidad, el interés y la motivación por la formación personal, académica, ciudadana y profesional. De igual forma, favorece la participación en los procesos complejos de construcción de

⁷ Morgan y Saxton (1991, 2006)// Ellis y Sanders en Brualdi (1998 [En Línea])// Sotos (2001) // Chacón (2006 [En Línea]) // Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2001) //Fisher (2013) // Tejada y Giménez (2011), entre otros.

conocimientos a través de los procesos de comunicación, pues la pregunta pedagógica es parte esencial para gestar el diálogo, la conversación, el trabajo cooperativo y para la edificación de relaciones éticas que hagan posible el aprecio y la comprensión de las diferencias entre los participantes basados en la confianza y el respeto mutuo. Asimismo, la pregunta pedagógica posibilita el desarrollo de habilidades de pensamiento argumentativo, ya que a través de ella se estimula la reflexión, la crítica y la imaginación. Además, la pregunta pedagógica permite a los estudiantes valorar sus aprendizajes y estimula la autorregulación y la metacognición.

La discusión se centra, no en si los docentes realizan o hacen "buenas o malas preguntas⁸", sino en si las preguntas que promueven están orientadas a la indagación y a la reflexión; si son de alto nivel cognitivo; si están encaminadas a que los/las estudiantes desarrollen las habilidades y capacidades para comparar, relacionar, sintetizar, solucionar problemas, plantear nuevas hipótesis o preguntas-guía, elaborar deducciones, conjeturas o conclusiones; si se emplean para favorecer el pensamiento argumentativo, la originalidad y la creatividad; si están encaminadas a que el conocimiento construido pueda ser aplicado en otros campos (análogos o diferentes):

La pedagogía de la pregunta es un proceso que permite a los descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea, no se reduce a una mera metodología, estrategia o técnica. Consiste en un proceso permanente que permite a estudiantes y profesores vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana y tomar partido de lo que sucede en la sociedad para asumir una responsabilidad individual y colectiva [...]. Monroy (2014, p. 54)

La decisión de qué tipo de preguntas y en qué momento se hacen depende de las necesidades de los estudiantes, del tipo de contenidos que se quiere enseñar y aprender o de las intenciones docentes sobre qué, cómo y cuándo reflexionar acerca de determinados temas. Por ello, la discusión está centrada en el tipo de preguntas que los docentes de la MADEMS y del PESKER utilizan en sus salones de clase, y si ellas son objeto de estudio, análisis, reflexión y crítica.

Sabemos que las preguntas pedagógicas pueden ser agrupadas en dos grandes niveles cognitivos: el inicial o básico y el superior y

⁸ Es preferible estimar que hay preguntas que están ubicadas en un nivel cognitivo básico o elemental y que hay otro tipo de preguntas que están orientadas a lograr un nivel cognitivo superior o complejo.

complejo. Partimos del supuesto investigativo de que los docentes de educación superior (MADEMS y PESKER) están centrados en preguntas de alto nivel cognitivo o complejo; nos interesa documentar qué tipo de preguntas realizan, en qué momentos, con qué intenciones, qué tipo de respuestas esperan y si todo ello, es objeto de análisis y reconceptualización. Para Álvarez (2005 [En Línea]) la reconceptualización conduce a la reflexión y a la comprensión de los saberes y a nuevas actuaciones de profesores y de estudiantes.

Algunos resultados del primer semestre de investigación

Tanto los docentes de posgrado como los de licenciatura que están participando en esta investigación (seis docentes) “declaran ” que utilizan en su práctica docente, preguntas de alto nivel cognitivo, tratando de promover en sus estudiantes “la reflexión, la argumentación, la aplicación, la solución de problemas y la generación de posturas críticas bien fundamentadas”.

De igual forma expresan que las preguntas son centrales para motivar a los estudiantes, en la indagación, en la exploración y en la construcción de conocimientos significativos. Reconocen el valor de las preguntas para generar diálogos y conversaciones así como para generar un ambiente de aprendizaje cooperativo.

Ubican discursivamente la centralidad de las preguntas antes de comenzar a trabajar un contenido o un tema, la funcionalidad de ellas durante la sesión educativa y el papel que cumplen las de cierre de una sesión o tema.

Cuatro de los seis docentes que participan en la investigación declaran utilizar más preguntas encaminadas a que los estudiantes “apliquen el conocimiento⁹”, mientras que los otros dos docentes, afirman (en entrevista), que por lo general se centran más en preguntas encaminadas al análisis y a la síntesis de los conocimientos que tienen que construir los estudiantes. Es interesante mencionar que los docentes que manifiestan mayor interés en realizar preguntas de “aplicación”, dos son de MADEMS y dos son del PESKER.

⁹ En particular hicieron hincapié en las preguntas encausadas a la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones

Sin embargo, en las observaciones¹⁰ realizadas en sus clases durante el primer semestre de este año (2017-1), podemos encontrar hasta el momento dos complejos resultados:

- 1) Existe una gran variedad de tipo de preguntas, encaminadas no solamente a la "aplicación" o al "análisis y síntesis" de conocimientos (como habían manifestados en entrevista), y
- 2) No todas o la mayoría de las preguntas están centradas en promover el nivel cognitivo superior o complejo.

Respecto al primer resultado, podemos anotar por el momento, que por lo menos tres de los cuatro docentes que "declaran" que su práctica está centrada prioritariamente en preguntas encaminadas más a la "aplicación del conocimiento", realizaron de igual forma, un número considerable de preguntas orientadas a la indagación (también llamadas de sondeo o exploratorias), a la profundización de diversos temas o conocimientos, a la reflexión de un tema concreto o un contenido en particular y a la discusión. Si bien esto no es "desfavorable o alarmante", si lo es que respecto a su declaración discursiva, ellos/ellas "crean" que sus preguntas están mucho más orientadas a un sentido que a otro. De aquí podemos sacar una serie de interpretaciones interesantes, entre ellas, que el tipo de contenidos y programas que están abordando hacen hincapié en la aplicación de los aprendizajes y a la extrapolación de ellos a otros campos y por ello sus intereses y también creencias se inclinan hacia este sentido, sin que su práctica docente dentro del salón de clases así lo demuestre.

Respecto al segundo hallazgo investigativo, encontramos que tanto docentes de nivel Posgrado (MADEMS) como de nivel Licenciatura (PESCER), realizan con frecuencia preguntas cerradas (donde existe ya una "respuesta correcta y esperada"), otras preguntas van dirigidas a los niveles de organización elemental del conocimiento con que cuentan los estudiantes, para hacer posible el, aprendizaje de nuevos conocimientos. Esto nuevamente no es "inquietante", ya que este tipo de preguntas son importantes; su relevancia se acrecienta cuando sirven como base para construcciones de conocimientos más profundos, siempre y cuando se tenga la claridad de que para esto se están usando y se acompañen de preguntas dirigidas a un nivel más complejo donde los estudiantes puedan reconceptualizar el conocimiento, para reelaborar saberes y transformar tanto su pensamiento como su acción.

¹⁰ En MADEMS, se observaron un total de 3 sesiones de tres horas cada una, para cada uno de los 6 docentes. En total se observaron 18 clases; mientras que en el PESCER las clases se dan dos veces por semana y se observaron 3 clases de cada uno de los 6 docentes (18 clases en total de una hora y media cada una).

Tabla 1.

Grupos-meta de la investigación

| Grupo- meta 2017-1 | Institución / Nivel | Profesor/ a | Asignatura/ Materia/ Curso | Estudiant es |
|--------------------------|---|--|---|-----------------|
| MADEMS | UNAM Posgrado Psicología | 3 (2 profesora s 1 profesor) | ▪ Historia, Sociedad y Educación | 10 |
| | | | ▪ Aprendizaj e basado en problemas | 9 |
| | | | ▪ Educación sexual | 9 |
| PESCER | UACM Licenciatura. Ciclo Básico de la Formación | 3 (2 profesora s 1 profesor) | ▪ Cultura Científico - Humanístic a I | 18 |
| | | | ▪ Cultura Científico - Humanístic a III | 20 |
| | | | ▪ Identidad, Cultura y Aprendizaj e | 10 |
| Grupo- meta 2017-2 | Institución / Nivel | Profesor/ a | Asignatura/ Materia/ Curso | Estudiant es |
| MADEMS | UNAM Posgrado Psicología | 3 (2 profesora s 1 profesor) | ▪ Práctica docente | 10 |
| | | | ▪ Ética de la práctica docente | 9 |
| | | | | 9 |

| | | | | |
|--------|---|------------------------------------|--|------------------------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Subjetividad y docencia | |
| PESCER | UACM Licenciatura. Ciclo Básico de la Formación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reclusorio Norte ▪ Reclusorio CEVARESO ▪ Penitenciaría de la CDMX | 3 (2 profesoras, 1 profesor) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura Científico - Humanística II ▪ ICA | 18 20 10 |

Fuente: Díaz Pontones, M., y Monroy Farías, M. (2017). Las preguntas pedagógicas: su papel en la formación docente. Investigación en curso. México: UACM-PESCER/ UNAM-MADEMS Psicología. Facultad de Estudios Superiores de Iztacala.

Conclusiones

Los docentes en general y en particular los docentes participantes al indagar su mundo representacional psicopedagógico y al investigar las formas que intervienen para promover la participación activa de los estudiantes en la construcción del aprendizaje, saben que hacer preguntas en el aula tiene consecuencias favorables en los aprendizajes de los contenidos y temáticas en que son interrogados; saben que la motivación, el diálogo, la colaboración, el pensar y la evaluación formativa pueden transformarse con la presencia de la pregunta pedagógica. Sin embargo, al analizar etnográficamente las interacciones comunicativas que se despliegan en los salones de clases; al examinar los diferentes tipos de preguntas que los docentes realizan con sus estudiantes así como el tipo de respuestas que esperan de ellos y al explorar el tipo de respuestas que dan los estudiantes ante las preguntas docentes, es evidente que existe una escisión entre el discurso declarativo de los docentes y las actuaciones en su práctica cotidiana del salón de clases.

Por ello y para contribuir en el cuestionamiento del mundo representacional psicopedagógico de los docentes y con el fin de

impulsar procesos de formación docente por diversos medios (ya sean programas de Formación docente; seminarios continuos a docentes de distintas áreas e instituciones; investigaciones donde participen docentes; reuniones mensuales de análisis de reflexión y reconceptualización de las representaciones docentes, entre otros), una concepción y una actuación del docente como práctico reflexivo donde se fortalezca el vínculo entre la teoría y la práctica educativa; una propuesta que permite replantear la agenda actual de la formación docente; y un proyecto sustentado en la autointerrogación metacognitiva de las preguntas pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2013). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. México: Graó-Colofón.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- _____. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea.
- Cevallos Maza, L. E. (2010). La pedagogía de la pregunta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Retos, desafíos y posibilidades. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación mención Filosofía y Pedagogía. Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1954/1/UPS-QT00131.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2014): Prologo. En: Monroy Farías, M. Formación y representaciones docentes. México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Pontones, M., y Mora Gutiérrez, L. Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión. Informe de Investigación. México: UACM.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. 5° ed. España: Graó.
- Esteve, J.M. (2004). El malestar docente. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2001). Política y educación. 5° ed. México: S.XXI.
- _____. (2002). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 5° ed. México: S.XXI.
- _____. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. 11°ed. México: S.XXI.
- _____. (2007). La educación como práctica de la libertad. 53° ed. México: S.XXI.
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). Por una Pedagogía de la Pregunta: crítica a una educación basada en respuestas inexistentes. Buenos Aires: S.XXI.
- García, E. (2016). ¿Que, Qué? El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor. BB Ediciones, México.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. España: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Graó.
- _____. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Giroux, H., Flecha, R. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure.
- Hammersley, M. y Atkinson P. (2001). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 4° ed. México: S.XXI.
- Monroy Farías, M. (2003). Representaciones pedagógicas de estudiantes del nivel de licenciatura sobre profesores. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- _____. (2004). El pensamiento didáctica del profesor. Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades. En: Barrón, C. (2004). Currículo y actores. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- _____. (2009). La formación y el desarrollo profesional del docente. En: Monroy Farías, M., Contreras, O., y Desatnik, O. Psicología Educativa. (Pp. 301-331): México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- _____. (2014). Formación y representaciones docentes. México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Documentos DIE. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.

- Schôn, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- _____. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Varela Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere*, abril-junio, (5), 13, 25-9. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Vicuña, J. et al. (2013). Mejora de la práctica docente. Una experiencia de autoevaluación. País Vasco: Gobierno Vasco-Urduliz-Bizkai.
- Vigotsky, L. S. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- _____. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, enero-marzo, año/vol. 9, (028), 115-119. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Referencias en línea

- PESCER. (2017). Antecedentes. Portal virtual. Disponible en: <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>
- UACM. Página electrónica de la UACM. Disponible es: <http://www.uacm.edu.mx/nuestrauni/index.html>
- UNAM. (2017). Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). Portal. Disponible en: <http://madems.posgrado.unam.mx/portada/objetivo.html>