

Sentido y significados de docentes de básica y media académica acerca del interrogante ¿Para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase?.¹

Sense and meanings of basic and intermediate academic teachers about the question Why do you ask the student questions during the class?

Sens et signification de la question pour les enseignants du primaire et du collège Pourquoi posez-vous des questions à l'élève pendant la classe ?

Sentido e significado da pergunta para professores do ensino fundamental e médio Por que você faz perguntas aos alunos durante as aulas?

**Samuel González-Arizmendi.PHD.²
Viviana Margarita Monterroza-Montes³**

Cómo citar este artículo: González-Arizmendi, S. y Monterroza-Montes, V. M. (2019-2). Sentido y significados de docentes de básica y media académica acerca del interrogante ¿Para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase? *quaest.disput*, 12 (25), 142-161

Resumen

La investigación está centrada en conocer desde el enfoque crítico inclusivo de la suvidagogía cuál es el sentido y significado que los docentes del municipio de Chimá-Córdoba en Colombia tienen acerca del interrogante ¿para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase? Las preguntas que realizan los docentes en clase o fuera de ella en una institución educativa tienen un sentido y significado para todo profesor, lo cual se constituye en una forma de desarrollar el pensamiento en el aula. La pedagogía de la pregunta y su praxis le permite al docente encontrar situaciones que le indican el estado en que se encuentran los estudiantes.

¹ Recibido: 19/03/2019. Aprobado: 08/05/2019

Este artículo es producto de una investigación científica.

² Profesor Titular de la Universidad de Córdoba-Colombia. Presidente Adjunto en Colombia del Centro de Estudio Latinoamericano de Epistemología Pedagógica-CESPE. Fundador de la Red Internacional de Pedagogía Suvidagógica-RIDEPSU. Universidad de Córdoba-Montería Colombia. <http://orcid.org/0000-0001-62520210>. Correo Electrónico: gsamuel@correo.unicordoba.edu.co.

³ Doctor en Educación. PHD.Universidad de Baja California. (México). (2019). Corporación Universitaria del Caribe Cesar. (Catedrática). Docente Institución Educativa San Vicente de Paúl Sincelejo. <https://orcid.org/0000-0002-2944-6423>. Correo Electrónico: vimontes17@hotmail.com.



La reflexión que se hace sobre los intereses preconcebidos de éstos al ser indagados a través de la pregunta pedagógica puede tener connotación problematizadora, abierta, indagatoria, reflexiva, técnica, y/o cualquier otra que le brinde al docente un diagnóstico sobre el nivel del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico; además, conocer cómo van las consultas, y/o los procesos de formación axiológica. La metodología se abordó desde el diseño cualitativo inspirado en el paradigma interpretativo o *verstehen*, de tipo narrativo-interpretativo. Se utilizó muestra intencional, con la pretensión de poder avanzar hacia un muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándose en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados. Dentro de los hallazgos encontrados, se llegó a conocer que los docentes aplican en mayor porcentaje de concepciones tradicionales de enseñanzas de carácter auto y heteroestructuralistas que desde la perspectiva sociocognitivista.

Palabras Clave: Suvidagogía, pregunta pedagógica, pedagogía, praxis, docentes, pensamiento crítico, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

The research is focused on knowing, from the inclusive critical approach of pedagogy, what is the meaning and significance that teachers in the municipality of Chimá-Córdoba in Colombia have about the question: Why do you ask the student questions during class? The questions that teachers ask in class or outside it in an educational institution have a meaning and significance for every teacher, which is a way of developing thinking in the classroom. The pedagogy of the question and its practice allows the teacher to find situations that indicate to him/her the state in which the students are. The reflection made on the students' previous interests when being questioned through the pedagogical question can have a problematic, open, inquiring, reflexive, technical, and/or any other connotation that provides the teacher with a diagnosis on the level of learning and the development of critical thinking; furthermore, to know how the consultations, and/or the process of axiological formation are going. The methodology was approached from the qualitative design inspired by the interpretative paradigm or *verstehen*, of the narrative-interpretative type. An intentional sample was used, with the aim of being able to move towards a deliberate sampling throughout the study, based on the information needs detected in the first results. Among the findings, it was found that teachers apply a greater percentage of traditional conceptions of self and heterostructuralist teaching than from a socio-cognitivist perspective.

Key words: Suidagogy, pedagogical question, pedagogy, praxis, teachers, critical thinking, teaching, learning.

Résumé

La recherche vise à savoir, à partir de l'approche critique inclusive de la pédagogie, quelle est la signification et l'importance que les enseignants de la municipalité de Chimá-Córdoba en Colombie accordent à la question :

Pourquoi posez-vous des questions aux élèves pendant les cours ? Les questions que les enseignants posent en classe ou en dehors de celle-ci dans un établissement d'enseignement ont un sens et une signification pour chaque enseignant, ce qui est une façon de développer la réflexion en classe. La pédagogie de la question et sa pratique permettent à l'enseignant de trouver des situations qui lui indiquent l'état dans lequel se trouvent les élèves. La réflexion faite sur les intérêts antérieurs des élèves lors de l'interrogation à travers la question pédagogique peut avoir une connotation problématique, ouverte, curieuse, réflexive, technique, et/ou toute autre connotation qui permet à l'enseignant de poser un diagnostic sur le niveau d'apprentissage et le développement de la pensée critique ; de plus, de savoir comment se déroulent les consultations, et/ou le processus de formation axiologique. La méthodologie a été abordée à partir de la conception qualitative inspirée du paradigme interprétatif ou *verstehen*, de type narratif-interprétatif. Un échantillon intentionnel a été utilisé, dans le but de pouvoir évoluer vers un échantillonnage délibéré tout au long de l'étude, en fonction des besoins d'information détectés dans les premiers résultats. Parmi les résultats, il a été constaté que les enseignants appliquent un pourcentage plus important de conceptions traditionnelles de l'enseignement auto et hétérostructuralistes que dans une perspective sociocognitiviste.

Mots clés : Suidagogie, question pédagogique, pédagogie, praxis, enseignants, pensée critique, enseignement, apprentissage.

Resumo

A investigação centra-se em saber, a partir da abordagem crítica inclusiva da pedagogia, qual é o significado e significado que os professores do município de Chimá-Córdoba, na Colômbia, têm sobre a questão: Porque é que fazem perguntas aos alunos durante as aulas? As perguntas que os professores fazem na aula ou fora dela, numa instituição de ensino, têm um significado e uma importância para cada professor, que é uma forma de desenvolver o pensamento na sala de aula. A pedagogia da questão e a sua prática permite ao professor encontrar situações que lhe indicam o estado em que se encontram os alunos. A reflexão feita sobre os interesses anteriores dos alunos ao serem questionados através da questão pedagógica pode ter uma conotação problemática, aberta, inquiridora, reflexiva, técnica e/ou qualquer outra que proporcione ao professor um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico; além disso, saber como estão a decorrer as consultas, e/ou o processo de formação axiológica. A metodologia foi abordada a partir do desenho qualitativo inspirado no paradigma interpretativo ou *verstehen*, do tipo narrativo-interpretativo. Foi utilizada uma amostra intencional, com o objectivo de se poder avançar para uma amostragem deliberada ao longo do estudo, com base nas necessidades de informação detectadas nos primeiros resultados. Entre os resultados, verificou-se que os professores aplicam uma maior percentagem das concepções tradicionais de ensino auto e heteroestruturalista do que numa perspectiva sócio-cognitivista.

Palavras-chave: Suidagogia, questão pedagógica, pedagogia, praxis,



professores, pensamento crítico, ensino, aprendizagem.

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo en las Instituciones Educativas del Municipio de Chimá. Este cuenta con cuatro instituciones educativas y un centro educativo. Las instituciones son: Santo Domingo Vidal en la cabecera municipal con treinta docentes y cuatro sedes urbanas. Alfonso López Pumarejo con treinta y cinco docentes en el corregimiento de Arache y cuatro sedes. Tres de estas se encuentran en la misma cabecera del corregimiento, de las cuales una es del nivel preescolar (transición), denominado “mi pequeño mundo”.

La cuarta en el corregimiento de Corozalito, quien lleva el mismo nombre, y la quinta en la vereda de Guayacán también con el mismo nombre. Institución educativa San Francisco de Asís, con veintinueve docentes en el corregimiento de Sitio Viejo y tres sedes que llevan el nombre de la vereda donde se encuentran ubicadas: El Cerro, Buenos Aires y Santo Domingo. Institución educativa Sebastián Sánchez, con treinta y tres docentes en el corregimiento de Carolina. Tiene dos sedes que también llevan el nombre de la vereda: Punta Verde y Pimental. Esta última tiene tres (3) sedes o subsedes: Rosa vieja, Burro Muerto y Sabanal.

En comunión con lo expuesto, el referente socio geográfico le confiere sentido a las relaciones sociales particulares y colectivas, de ahí que la comprensión es referente clave en el proceso cuadrangulativo que aborda el docente desde el enfoque crítico inclusivo de la suvidagogía, lo cual lo aplica involucrando la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad- E^3A . Desde el enfoque suvidagógico se va a privilegiar el estudio de la constitución originaria de la realidad pedagógica y social desde las estructuras de la vida cotidiana, así como los múltiples mecanismos mediante los cuales la realidad objetivada es interiorizada por sus integrantes. El estudio valora los fenómenos pedagógicos, como relaciones de intersubjetividad, y de cómo el sujeto docente interpreta el mundo socioeducativo desde la relación del sujeto con la vida y la pedagogía.

En consecuencia, de la estructura teórica de la suvidagogía emerge el docente vital, que es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias transforma el sí mismo, generando saberes que puede intersubjetivar con el objetivo que en las instituciones educativas se activen las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, que es el sujeto que está en correlación permanente, actuando e interpretando los diferentes procesos

que suceden en su contexto desde el ideal de su formación, planteándose la educación como posibilidad de comprenderse desde todas las dimensiones, diversidades, alteridades, semejanzas y disensiones en el mundo de tensiones que lo envuelve, desde que fue sacado de la laguna aséptica más bella del universo: el útero de la mujer, lo que hace que el contexto donde se da esto, se desarrolle.

Ahora, lo de vital no sólo está relacionado con lo biológico y/o saludable y bueno, sino también con la máxima de “educación por y para la vida”, en el sentido de lo que plantea Dewey: “que la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...” o para Decroly, cuando afirma: “El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir”, según Dilthey: “Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación.

La suvidagogía desde lo teórico-crítico ofrece una gama de posibilidades conceptuales y comprensivas que enmarcan un referente generado como teoría sustantiva que permite sentar postura frente al profesor como docente vital, la práctica pedagógica como relación del sujeto con la vida y la pedagogía, y la praxis, como un proceso que debe estar en los términos de la comprensibilidad y reflexión del suvidagógico, lo cual genera como emergencia todo un acervo sustancial para fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía. Como discurso inclusivo, propone la revaloración del Otro en situaciones de equidad, en la que el docente es el complemento para que el Otro construya su subjetividad a partir del aporte de la subjetividad del que orienta, lo que permite considerar que la subjetividad de cada quien es la sumatoria de los otros, de aquí en considerar, que la clase no es más que el acto de amor que proviene de las múltiples subjetividades.

Esta investigación condujo a comprender desde el enfoque pedagógico-crítico inclusivo de la suvidagogía, cómo desde la práctica profesional docente se aborda la pregunta pedagógica y su praxis, la cual fue acompañada por un proceso sistemático de comprensión-reflexión-producción que involucra la experiencia vivida del docente en su quehacer pedagógico, mediada por la relación sujeto-vida-pedagogía. De aquí que Zuluaga (2005) manifiesta: *“que la realidad no se construye por sí misma en objeto científico, para ella media un proceso de conceptualización que construye un discurso con pretensión de científicidad”*.

Esto indica, que la facultad de la comprensión de los hechos educativos, pedagógicos y sociales no procede sólo de la situación preexistencial humana, sino que también desde la interioridad psíquica se asumen como acciones que son construidas y luego segregadas a partir de la misma



construcción de la realidad social, lo que significa que la práctica profesional docente es otra edificación social cognitiva de las múltiples realidades que vive el docente. En la investigación participó el 81.48% de los profesores del municipio de Chimá, los cuales fueron cualificados sobre el “desarrollo del pensamiento” (Berger y Luckman, 1979, Bernstein, 1998, González-Arizmendi, 2018).

Metodología

La presente investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, inspirado en la perspectiva o paradigma interpretativo o *verstehen*, de tipo narrativo-interpretativo, debido a que identifica características del universo de investigación, además, señala formas de conducta, estableciendo comportamientos concretos centrados en la importancia del significado construido por personas en sus intentos de encontrar nuevo sentido y significado al mundo, así como los problemas que se debaten en él. En esta búsqueda, el investigador encuentra su objeto de investigación, lo que indica que no somete hipótesis a estudio, sino que la pretensión está referida a la construcción de nuevo sentido y significado sobre la pedagogía de la pregunta y su praxis. El carácter cualitativo de la investigación permitió que a la población participante se le denomine sujetos en estudio, debido a que el presente análisis los asume como acompañantes del investigador en su construcción de nuevo sentido y significado pedagógico de la pregunta.

Esto se fundamenta, en que el conocimiento del hombre y la mujer en cuanto a seres históricos y sociales que son, no puede ser reducido a la lógica de las ciencias de la naturaleza, donde el objeto de estudio no es lo externo o ajeno al sujeto, sino el medio histórico cultural en que está inserto. Desde aquí que las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que es externa y ajena.

Como instrumentos y técnicas para la recolección de la información se recurrió a los docentes para obtener informaciones orales y escritas que apoyaran el proceso investigativo. Además, la información recogida por el investigador directamente de los sujetos en estudios fue a través de su contacto inmediato con ellos y con su objeto de estudio. De igual manera, se utilizó observación participante entrando en conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbara o interfiriera de algún modo en el curso natural de los acontecimientos. Los datos recogidos por el investigador fueron sometidos al análisis y contrastación. Para Goffman (2006), la observación “*es la que permite ver la base de la realidad social a través de la vida cotidiana y no las abstracciones estadísticas o conceptuales*”. De igual manera, se utilizó entrevista en profundidad, la cual consiste en otorgar las

condiciones de la más absoluta libertad para que los participantes tengan confianza y originalidad sobre el tema propuesto en la investigación.

Además, la etnografía también aportó aspectos relevantes, pues busca comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones y relaciones de la sociedad, de tal manera, que las posibilidades que ofrece el paradigma en mención como luz de estudio, está relacionado con las diferentes relaciones sociales-situaciones-eventos-acontecimientos que ocurren diariamente en el ejercicio de la práctica profesional docente. El análisis de la información fue abordada a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los diferentes juicios, conceptos y proposiciones que los acompañantes de la investigación manifestaron. Al agrupar el mismo concepto de cada uno sobre una misma pregunta, unidas en un mismo bloque, permitió identificar las categorías o las tendencias a las que apuntaba cada profesor. Luego se procedió de la misma manera con todas las preguntas, hasta que salieron las tendencias por cada pregunta.

El filtro realizado por el investigador a través de las respuestas de los docentes permitió darle indicios que estos no relacionaban desde ninguna posibilidad su quehacer pedagógico con lo que son ellos, con lo que viven en la cotidianidad de sus acciones académicas, reflejando en sus escrituras acciones pragmáticas frente a la enseñanza. Ante el análisis realizado, se deja claramente evidenciado que la información adquirida de los profesores fue suficiente para generar una relación que permitiera en ellos, más adelante, comprender la intencionalidad de la investigación sobre la pregunta pedagógica y su praxis. Para esto elabora una segunda entrevista a los mismos 85 profesores de diferentes departamentos de la mencionada facultad, frente al interés del investigador de encontrar una relación que le permitiera pensar posteriormente en que los profesores(as) logran involucrarse en la relación sujeto-vida-pedagogía, con lo cual se pretendía que los docentes pasaran de tener una práctica pedagógica de tipo pragmático a una práctica pedagógica socio cognitiva con tintes suvidagógicos.

Resultados por Instituciones Educativas del municipio de Chimá

La población sujetos en estudios de acuerdo con la pregunta no estructurada sobre la pedagogía de la pregunta manifestaron lo siguiente:



Institución educativa Santo Domingo Vidal de la cabecera municipal.

Tendencias resultantes de la categoría: *¿para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase?*

TENDENCIAS	Nº DOCENTES	% FRECUENCIA
Comprensión temática	10	40
Conocimiento temático	6	24
Aprendizaje	5	20
Enseñanza optima	2	8
Pensamiento crítico	2	8
Total	25	100

Fuente: tabla diseñada por el autor de la investigación. Montería. Universidad de Córdoba. 9-10-2018

La presente tabla muestra cinco tendencias con apreciación de veinticinco docentes los cuales tomaron posturas de la siguiente manera:

La primera tendencia, de la cual diez profesores se refirieron a la pregunta pedagógica manifestando que la utilizan para conocer *“la comprensión temática de los estudiantes”*. Los docentes acuden a esta interpretación para connotar que es supremamente importante para ellos conocer si los educandos realizaron comprensión de lo que se está enseñando. Los diez profesores que representan el 40% de la muestra en estudio se supeditan al fenómeno comprensivo de niños y jóvenes, pues dan a entender que por encima de otras variables importantes que influyen en el aprendizaje, tienen la *“comprensión del sujeto alumno”* como factor esencial para emprender cualquier tipo de proyecto en el aula.

La segunda tendencia muestra a seis docentes que corresponden al 24% de la muestra, refiriéndose a que la pregunta pedagógica la utilizan para conocer el estado en que se encuentra el *“conocimiento temático”* en los estudiantes. El diagnóstico de conocer la enseñanza en un tema determinado, es un indicador que les permite identificar y saber sobre las condiciones académicas y de aprendizaje de los educandos. En este caso, para ellos la pregunta pedagógica es de gran importancia, porque les sirve de indicador o medidor del aprendizaje y de la relación de este con el contexto donde se desarrolla el estudiante.

Por su parte, en la tercera tendencia cinco docentes, manifiestan de entrada que la pregunta pedagógica a ellos les permite conocer *“qué han aprendido los estudiantes”*. Este 20% de la muestra, no se interesa por conocer sobre el conocimiento que los estudiantes tengan sobre un tema determinado, sino por la calidad del aprendizaje y de qué forma fue llevado a cabo por los educandos.

Los docentes que representan la cuarta tendencia con número de dos y un porcentaje del 8%, dan a conocer que su interés por la pregunta pedagógica está relacionado con el hecho de conocer que *“tan buena fue la enseñanza”*. Estos docentes al parecer se preocupan más por la forma cómo abordan el proceso de enseñabilidad de las ciencias, que del aprendizaje de los niños y jóvenes. Si ellos contestan que la pregunta la hacen es con el objetivo de mirar la enseñanza óptima, a lo mejor están pensando, que, si adelantan un buen proceso de enseñanza, seguramente los educandos aseguran su aprendizaje, situación que no garantiza este proceso.

Finalmente, para la Institución Santo Domingo Vidal, dos docentes, también con el 8% de la muestra, manifiestan que la pregunta pedagógica la realizan con la pretensión de conocer si los estudiantes han avanzado en el desarrollo del pensamiento crítico. De igual forma, el ejercicio cotidiano de la pregunta pedagógica conduce a estimular al estudiante a que piense, hable, escriba, intersubjetive, se interroge. Estos aspectos se pueden ir desarrollando en la medida en que se utilicen dentro de la pregunta pedagógica estándares intelectuales del pensamiento, en busca de claridad, precisión, correlación, dudas etc.

Institución educativa Alfonso López Pumarejo del corregimiento de Arache.

Tendencias resultantes de la categoría: *¿para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase?*

TENDENCIAS	N° DOCENTES	% FRECUENCIA
Enseñanza óptima.	6	20
Aprendizaje	6	20
Evaluación cognitiva, comportamental y contextual.	6	20
Desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento.	5	16.67
Comprensión de lo enseñado	4	13.33
Pensamiento crítico	3	10
Total	30	100

Fuente: tabla diseñada por el autor de la investigación. Montería. Universidad de Córdoba. 9-10-2018

La anterior tabla presenta seis tendencias, procedentes de la participación de treinta docentes de los cuales en orden descendente hicieron referencia frente al interrogante planteado de la siguiente manera:

En relación con la primera tendencia, seis docentes plantearon que la



pregunta pedagógica la realizan para conocer sobre la “*optimización de la enseñanza que orientan*”. Estos docentes creen que la pregunta pedagógica es una buena opción para identificar si el proceso que ellos adelantan está en concomitancia con el aprendizaje de los estudiantes. Si al preguntar a éstos sobre lo que están enseñando, y ellos dan las mejores respuestas, entonces validan su método didáctico. De igual manera, ratifican que sí hubo aprendizaje significativo de la asignatura que dirigen. Aún más, tal eventualidad la pueden colegir con la evaluación que realizan para los respectivos períodos académicos. La postura de estos docentes muestra estar más interesados por la forma como ellos realizan su trabajo, que del aprendizaje significativo de las ciencias por parte de sus estudiantes.

Algunos podrán decir que el pensar sobre la pregunta de la forma como lo asumen estos seis docentes, es correcto debido a que, si el proceso de enseñabilidad y educabilidad con los estudiantes no es el mejor, ellos responderían incorrectamente. Para otros, el problema se centra es en la aplicación de los conocimientos al contexto, ya que es posible que los discentes comprendan todo, pero no encuentran aplicabilidad de lo que aprenden en el entorno donde se desenvuelven.

Por su parte, la segunda tendencia “*conocer que tanto aprendieron*”, de igual manera que la anterior, asumida por seis docentes de los treinta que participaron, representados en el 20%, dan a entender que para ellos es más importante el aprendizaje que obtengan los educandos. Es necesario aclarar, que estos docentes parten del supuesto que su proceso de enseñanza es óptimo, así como el método didáctico que utilizan. En sus apreciaciones dejan entrever que para que los niños y jóvenes aprendan, el proceso de enseñanza debe ser de calidad, es decir, no lo contemplan. Para ellos, su actividad de enseñar debe ser la mejor, centrada en el aprendizaje del que recibe la información. Inclusive, si en el proceso de observación y/o de evaluación se dan cuenta que los estudiantes no asimilaban la temática, o en su defecto, los porcentajes encontrados en una población de cuarenta estudiantes favorece en un 78% que si hubo aprendizaje, o por el contrario, la estadística es a la inversa, conjeturan en que el problema está más relacionado con la interferencia de factores como la desatención, tipos de horarios, día de la semana, edad, o gusto por el tema, influenciado por la metodología empleada, el método didáctico utilizado, o a la formación del profesor.

Otra tendencia referenciada en la investigación, en relación con el interrogante sometido a estudio, manifestaron que la pregunta pedagógica la utilizan para “*evaluar aspectos cognitivos, comportamentales y contextuales del estudiante*”. Estas respuestas también fueron dadas por seis docentes, que representa otro 20% de la muestra en estudio. Las apreciaciones de estos profesores estuvieron supeditadas a varios

componentes, si se quiere, diferente de los dos anteriores, pues aquellos se centraron en la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, estos tuvieron en cuenta que la intencionalidad de hacer preguntas en el aula debe ser para evaluar procesos cognitivos, comportamentales, o contextuales, con los cuales darían un diagnóstico sobre diferentes situaciones que podrían estar afectando el desarrollo cognitivo del estudiante, el cual, según esta postura, depende de múltiples situaciones para cada estudiante.

La cuarta tendencia, referida al “*desarrollo de habilidades, destrezas y competencias cognitivas*”, de la cual cinco docentes representados en el 16.67%, se interesaron por esta apreciación, con la cual dan a entender que la pregunta pedagógica tiene un objetivo claro: desarrollar habilidades, destrezas y competencias en el estudiante. Para ellos, si el educando no responde adecuadamente, indica que el proceso de enseñanza y aprendizaje que están recibiendo no ha sido óptimo, por lo tanto, su desarrollo cognitivo no ha sido exitoso. Esto impide que ellos puedan desarrollar su capacidad, habilidad y actividad para cualificar el aprendizaje. Estos docentes dejan claramente evidenciado que la pregunta pedagógica debe servir para conocer varios aspectos que son inherentes al aprendizaje del estudiante. La respuesta que da el educando frente a la pregunta le permite al docente ubicarse en el procedimiento a emprender para tomar los correctivos pertinentes.

La quinta tendencia con un 13.33% procedente de cuatro docentes, plantean que la pregunta pedagógica les sirve para “*conocer si hubo comprensión de lo enseñado*”. Esta apreciación no debe confundirse con lo que se anota en la primera tendencia: “*conocer si la enseñanza fue óptima*”. Las dos connotaciones son diferentes. Mientras la primera se refiere es al proceso de enseñabilidad que involucra la didáctica docente y su estilo de práctica pedagógica, la quinta se refiere es a la comprensión de lo enseñado. La inferencia que se puede sustraer de la postura de estos docentes, es similar a la de la cuarta tendencia, cuando se manifiesta, que, si los estudiantes responden inadecuadamente, puede deberse a que el proceso de enseñanza no fue orientado didácticamente, o en su defecto, también influyen los aspectos que fueron señalados en la segunda tendencia.

La última aseveración de la tabla en comento, referida a “*conocer el desarrollo del pensamiento crítico*”, de la cual tres docentes, que representan el 10% de la muestra en estudio, creen que la pregunta pedagógica les facilita identificar los estudiantes que han ido progresando en el desarrollo de un pensamiento crítico. Para ellos, si la apreciación de los educandos es coherente, en la que no se supeditan a repetir lo aprendido, sino que han agregado a lo visto en clase relaciones, ejemplos, correlaciones, pertinencia y búsqueda de sentido y significado frente al contexto donde se desarrollan, se podría decir que han empezado a



construir ideas y conceptos propios frente a lo que les presenta la ciencia. Cuando el estudiante con la información que recibe, establece correlaciones conceptuales, con ellos, se podría aplicar lo que (Paul, 1993) denomina estándares intelectuales del pensamiento: claridad, precisión, exactitud, pertinencia, profundidad, amplitud, lógica.

Institución educativa San Francisco de Asis del corregimiento de Sitioviejo.

Tendencias resultantes de la categoría: *¿para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase?*

TENDENCIAS	Nº DOCENTES	% FRECUENCIA
Formación del estudiante	8	34.78
Consulta temática	7	30.43
Aprendizaje	4	17.39
Evaluación explorativa	3	13.05
Motivación para ser y saber	1	4.35
Total	23	100

Fuente: tabla diseñada por el autor de la investigación. Montería-Universidad de Córdoba. 9-10-2018

La presente tabla muestra la sistematización relacionada con la categoría *¿para qué le hace preguntas al estudiante durante la clase?* En la cual, de los veintitrés docentes que participaron en la respuesta al interrogante en comento, sólo ocho representados en el 34.78% se refirieron a que ellos acuden a realizarla con la pretensión de conocer e indagar acerca de la formación que tiene el estudiante en relación con la temática que se está abordando en el momento, o haya quedado alguna consulta para el día siguiente. Esta apreciación de los docentes, aunque no haya sido pensada con fines evaluativos formales, si se constituye en una evaluación abierta sin ningún sesgo o intencionalidad de carácter heteroestructuralista, y en donde si el docente anota las respuestas de sus estudiantes, seguramente va a poder comparar los porcentajes de tipo formativo que lograron alcanzar con las orientaciones dadas, taller, prácticas de campo, laboratorio, seminario, o simplemente la explicación de la clase abordada.

De igual manera, el 30.43%, representado por siete profesores, apuntan, manifestando que la acción de preguntar va relacionado con el hecho de “*diagnostica*” sobre el abordaje que lograron realizar los estudiantes, pues con la pregunta pedagógica ellos se dan cuenta acerca de que tanto material revisaron, ya que si las posturas son diferentes, las apreciaciones van a reflejar los documentos consultados, e inclusive, termina generándose discusión frente a la pregunta realizada, ello indica, quiénes realizaron la consulta y en qué tipo de documentos. Esta percepción que tiene el docente

de sus estudiantes en esta segunda tendencia, también con tinte heteroestructural no está alejada de la intencionalidad con que se indagan los docentes en la primera tendencia sobre la *“formación de los estudiantes”*.

La tercera tendencia representada en cuatro docentes con un porcentaje de 17.39%, y referida al *“conocimiento sobre el nivel del aprendizaje”*, tiene una significancia importante para los docentes que apreciaron sobre el particular, ya que, para ellos, es importante identificar el estado o el nivel en que se encuentran los estudiantes de acuerdo a la temática que van a orientar. Esta pretensión didáctica, está en comunión con las ideas previas ausbelianas, lo cual le sirve de indicador al docente para poder avanzar en la temática, retroceder y/o resignificar lo trabajado.

La cuarta tendencia con un 13.04% correspondiente a tres docentes, está referida a que los profesores hacen la pregunta con la pretensión de conocer *“el estado académico en que se encuentran los estudiantes acerca de la temática”*, o la consulta que haya dejado el docente en encuentros anteriores. Este porcentaje que se constituye en orden descendente en el número cuatro con tres docentes, se configura en una alternativa de gran importancia, debido a que siempre se ha creído en los entornos educativos que la pregunta es una tipicidad de la evaluación, lo que ha demostrado que no es así, sino que existen otras intencionalidades para realizar una pregunta en el aula de clase.

Finalmente, de los veintitrés docentes de la Institución San Francisco de Asís que asistieron a la cualificación, solo uno representado en el 4.34%, piensa que la pregunta en clase es *“para motivar al estudiante”*. Esta apreciación es considerada de gran importancia por el docente, pues muestra con esta postura que, por encima de la enseñanza y el aprendizaje, lo primero que hay que garantizar es el estado anímico del estudiante.

Aunque las diferentes tendencias tienen asidero pedagógico, es necesario apuntar, que unas son más importantes que las otras, no en el sentido numérico en que aparecen, sino en su importancia pedagógica-didáctica. Si estas cinco tendencias se les presenta a los mismos docentes para que escojan cuál de ellas es la más importante, o cuales son de mayor a menor las más interesantes para el desarrollo del aprendizaje significativo y del pensamiento crítico, seguramente los porcentajes van a variar y la secuencialidad en importancia también.

Institución educativa Sebastián Sánchez del corregimiento de Carolina.

Tendencias resultantes de la categoría: ¿para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase?

TENDENCIAS	N° DOCENTES	% FRECUENCIA
Aprendizaje	16	50
Pensamiento crítico	9	28.125
Consulta temática	5	15.625
Motivación para ser y saber	2	6.25
Total	32	100

Fuente: tabla diseñada por el autor de la investigación. Montería. Universidad de Córdoba. 9-10-2018

La anterior tabla muestra cuatro tendencias las cuales son producto de las posturas de los treinta y dos docentes que pertenecen a la institución en comento frente al interrogante. La sistematización de tales tendencias arrojó el siguiente análisis:

En la primera tendencia se puede observar que dieciséis docentes que representan un 50%, aprecian que la pregunta pedagógica la realizan con el objetivo de conocer “*qué aprendieron los estudiantes*”. Con las respuestas que ellos dan se podría inferir el nivel en que se encuentran los educandos. Si las respuestas corresponden con lo trabajado, analizado y debatido en clase, más el aporte que pueda hacer cada estudiante en la contextualización de sus apreciaciones, quedaría en los docentes la satisfacción de que si se dio un aprendizaje significativo del saber enseñado.

La segunda tendencia con un 28.125% de la muestra representada en nueve docentes creen que la pregunta pedagógica serviría para “*desarrollar el pensamiento crítico*” de los educandos. Esta posibilidad de generar en niños y jóvenes una nueva manera de comprender el pensamiento, generaría en toda la institucionalidad unas dinámicas diferentes tanto en el docente como en el estudiante.

La tercera tendencia que fue sustentada por cinco docentes representados en un 15.625% se refiere a que la pregunta pedagógica la utilizan para conocer si los estudiantes “*realizan la consulta temática pendiente*”. Esto les da una garantía si están atendiendo a los acuerdos según (Brousseau, 2007) del contrato didáctico, pues es una forma de controlar la enseñanza. Si esto lo pueden hacer, entonces se podría pensar en qué tanto asimilan el conocimiento y como estarían abordando el aprendizaje de lo que es dado durante la enseñanza en el aula como de las consultas que quedan para llevar a casa.

Finalmente, de los treinta y dos docentes participantes de la investigación, el 6.25% equivalente a dos profesores, plantean que la pregunta pedagógica la usan para “*motivar al estudiante*”. Creen ellos, que con este factor estimulante los estudiantes consultan, estudian, debaten y piensan críticamente. De igual manera, se persigue con esta motivación antes que construir académicos, intelectuales y científicos, sujetos que se quieran, respeten, valoren, amen: es decir, antes que ser un profesional ser gente.

Resultado tendencial global del profesorado del municipio de Chimá sobre el interrogante.

¿Para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase?

TENDENCIA	Nº DOCENTES	% FRECUENCIA
Aprendizaje	31	28.18
Pensamiento crítico	14	12.72
Consulta temática	12	10.90
Comprensión temática	10	9.09
Enseñanza optima	8	7.27
Formación del estudiante	8	7.27
Evaluación cognitiva, comportamental y contextual.	6	5.45
Conocimiento temático	6	5.45
Desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento.	5	4.54
Comprensión de lo enseñado	4	3.63
Evaluación explorativa	3	2.72
Motivación del ser y saber	3	2.72
Total	110	99.94%

Fuente: tabla diseñada por el autor de la investigación. Montería. Universidad de Córdoba. 9-10-2018

Este condensado educativo-pedagógico municipal tiene como principal objetivo mostrar las pretensiones globales de los profesores y profesoras del municipio en comento frente al interrogante planteado en las cuatro instituciones. Estas muestran, de acuerdo a los intereses y necesidades



contextuales ciertas similitudes y diferencias, aunque sea el mismo municipio, es imposible que los procesos cotidianos de cada familia sean replicas u homogéneos, así como las particularidades de los procesos educativos y pedagógicos de cada docente, pues el Sur del municipio tiene mayor influencia sociocultural de regiones vecinas como Cereté y san Pelayo, que del mismo Chimá.

Los ciento diez docentes como población participante de las cuatro instituciones educativas y sus respectivas sedes consideraron que la pregunta pedagógica tiene múltiples facetas para su utilización, pero las mayores tendencias demuestran que el interés principal de hacer preguntas en el aula está relacionado con el aprendizaje, desarrollo del pensamiento crítico, consulta y comprensión temática.

Conclusiones

La investigación está centrada en conocer desde el enfoque crítico inclusivo de la suvidagogía cuál es el sentido y significado que los docentes del municipio de Chimá-Córdoba en Colombia tienen acerca del interrogante *¿para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase?*

Los docentes lograron realizar aportes conceptuales importantes frente a la pregunta pedagógica. Las diferentes tablas de las instituciones muestran los intereses teóricos (Habermas, 1982) que tienen con los estudiantes cuando realizan una pregunta. Sin embargo, se pudo comprobar que el procedimiento que utilizan los docentes frente al acto pedagógico de preguntar y reflexionar sobre la pregunta pedagógica realizada, no es en relación con lo que plantea el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía, como es el hecho de implicarse como sujeto en la relación sujeto-vida-pedagogía, lo que significa, que la pregunta pedagógica y su praxis no genera, en el profesor, mucho menos en el estudiante, estímulos neurobiológicos relacionados con el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, procesos que son los que les permiten tanto al docente como al estudiante relacionar y contrastar lo que se aprende en el mundo de tensiones donde se desarrolla el sujeto.

Sin embargo, la cualificación sobre el desarrollo del pensamiento en los docentes del Municipio de Chimá-Córdoba les permitió mejorar las comprensiones y conceptualizaciones sobre como interrogar a los estudiantes desde la relación que ellos mantienen con el mundo de tensiones y la actividad a la que se dedican, con la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico, el desarrollo cognitivo, las destrezas, y las habilidades de pensamiento.

La presente investigación ha encontrado que los docentes del Municipio de Chimá a través de las diferentes cualificaciones que les brinda el Municipio, el Departamento, la Nación, entidades como el SENA, empresas privadas educativas, ONG, fundaciones, y expertos en diferentes áreas del conocimiento, han contribuido a que cambien las concepciones tradicionales de enseñanzas de carácter auto y heteroestructuralistas hacia una tendencia cognitivista, pero no en la vía en que se requiere de un nuevo sujeto, pues esta particularidad de llegar a construir el ser-sociedad, necesita que tales capacitaciones se centren en relacionar al sujeto con lo que vive en su mundo de tensiones y la actividad a la que se dedica, con lo cual, por transmisibilidad familiar, cultural, pedagógica, y educativa el Otro "copie" una manera de ser desde el sí mismo de asumir retos particulares.

Esta son las razones por las cuales, la investigación encuentra que en todas las instituciones del municipio existe en sus docentes desmotivación por la sistematización de sus prácticas pedagógicas y la casi nula escrituralidad sobre las mismas. Tal eventualidad, no es ajena a la manera de cómo el docente tradicional, aunque se cualifique, no da el salto a docente vital, pues su rol de profesor no logra inscribirse en la triada sujeto-vida-pedagogía.

Bibliografía Referenciada

- Ausubel, D. (2005). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Berger, P. y Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bernstein, B. (1998). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial el Griot.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación a la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Colombia (2001). *Congreso de la república. Ley 715*. Bogotá: ediciones momo.
- Decroly, O. (1975). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1975). *Educación y democracia...una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: ediciones Morata.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias de la educación*. México: F.C.E.



- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la autonomía*. Barcelona: Siglo xxi.
- Goffman, E. (1972). *Internados.: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- González-Arizmendi, S. (2018). *La suvidagogía... Enfoque pedagógico crítico inclusivo*. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Ridepsu-Grupo de investigación Sociedad, Imaginario, Comunicación-SIC.
- González-Arizmendi, S y Bustos, M. (2018). *La pregunta pedagógica y su praxis. Aportes suvidagógicos para despertar en el estudiante la comprensión crítica*.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- Paul, R. (1993). *Three definitions of critical thinki*. Santa Rosa California: foundation thinkin.
- _____ (1995). *Socratic questioning and reasoning*. Santa Rosa: Foundation for critical thinking press.
- Rojano, J. (2015). *Docencia universitaria*. Montería: universidad de córdoba.
- Zuluaga, O. (2010). *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica*. En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía mayor de Bogotá.

Bibliografía Consultada

- Acosta, C. (1997). *Pregunta Socrática*. Psicología desde el Caribe. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Anaya, V. (2005). *La Pregunta como Procedimiento Didáctico en el Aula de ELE*. RedELE La Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera. No. 5. París: Universidad de Paris 8.
- Boissat, D. (1991). *Questiones de Clase*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Bravo, N. (1997). *Pedagogía Problemática: acerca de los Nuevos Paradigmas en Educación*. Ed. Tercer Mundo – Convenio Andrés Bello. Primera Edición. Bogotá.

- Briones, G. (1990). *La Investigación en el Aula y en la Escuela*. Santa FÉ de Bogotá. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- _____ (1987). *Importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, J. (1989). *La Pregunta en el Proceso Didáctico*. Bogotá: SENA.
- Chacón, S. (2006). *Las Preguntas Pedagógicas. Notas de Clase. Curso FD – 0176 Artes del Lenguaje II*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Chadwick, B. (1988). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ebbutt, D. Y Elliott, J. (1985). *¿Por qué deben Investigar los Profesores? En la Investigación Acción en la Educación*. Madrid: Ed. Morata.
- García, J. Y Torres, E. (2003). *Las Creencias de los Alumnos y su Participación en el Aula de Clase Universitaria*. Pereira: Facultad de Educación-Universidad Pedagógica de Pereira.
- Gardner, H. (1995). *La Educación de la Mente*. Barcelona: Ed. Paidós.
- _____ (1993). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Bogotá: Ed. José Vergara.
- González-Arizmendi, S. (2012). *Dialogicidad y praxis de docentes...Una forma de explorar a ser suvidagogo*. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación Sociedad-Imaginario-Comunicación. Fudepta.
- _____ (2010). *Sillas vacías en la Escuela. Una comprensión desde la perspectiva suvidagógica*. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación Sociedad-Imaginario-Comunicación. Fudepta.
- Guzmán, B. Y Jiménez, P. (1991). "El aula: Espacio de Interrelación de Quehaceres y Finalidades Educativas", en: *El Aula Universitaria*. México: UNAM.



- Nickerson, S; PerkinS, D; Smithd, D. (1987). Enseñar a Pensar. Barcelona: Ed. Paidos.
- Novack, J. y Gowin, D. (1988). Aprendiendo sobre el aprendizaje. Barcelona; Editorial Martínez Roca.
- Páez, M. (1991). El Salón de Clases... Un Mundo de Sujetos en el aula universitaria. México: UNAM.
- Platón. (427 - 347 a. C.). Diálogos. Medellín. Bedout.
- Polanco, A. (2007). La Pregunta pedagógica en el Nivel Inicial. Revista Electrónica: "Actualidades Investigativas en Educación" Vol.4 No.002. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Pozo, J. (1996). Aprendices y Maestros. Barcelona: Alianza.
Barcelona: Ed. Trillas.
- Tébor, L. (2003). El Perfil del Profesor Mediador. Madrid: Ed. Santillana.
- Valera, G. Y Madriz, G. (2009). Las Preguntas Pedagógicas en la Enseñanza de las Ciencias. Un Estudio Ecológico de Aula Universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. [http://www. Campus-oei.org/revista de los lectores/034 Madriz](http://www.Campus-oei.org/revista%20de%20los%20lectores/034%20Madriz).
- Villarini, Á. (1989). La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento. Puerto Rico: OFDP.