

LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y SU PRAXIS

Aportes suvidagógicos para despertar en el
estudiante y el docente la comprensión crítica

-

-

MARÍA MAGDALENA BUSTOS GONZÁLEZ
SAMUEL GONZÁLEZ ARIZMENDI

LA PREGUNTA PEDAGÓGICA
Y SU PRAXIS

Aportes suvidagógicos para despertar en el
estudiante y el docente la comprensión crítica

MONTERÍA - CÓRDOBA

LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y SU PRAXIS

©SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI
MARÍA MAGDALENA BUSTOS GONZÁLEZ
sarismendiarache@yahoo.es
Montería - Córdoba - Colombia S. A.

PRIMERA EDICIÓN: 300 ejemplares, septiembre de 2016
DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO: Felicia Palomo A.
PORTADA: Tabernadis Segura

Ediciones Paloma
felicitapalomo@hotmail.com
Cel: 3005467068
Montería - Córdoba - Colombia S. A.

El contenido de este libro es propiedad intelectual del autor.

ISBN N°. 978-958-59083-3-8

Impreso en Colombia
Printed in Colombia

A la memoria de mi Padre.

Al ejemplo de mi Hijo.

A Nechi, mi esposa y a mis hijos:

*Samuel Elías, Germán Elías y Martín Elías,
con quienes no descanso en hacerles preguntas.*

"Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo."

Paulo Freire

CONTENIDO

PRÓLOGO	17
<hr/>	
PREFACIO	25
<hr/>	
PARTE 1	39
REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL SOBRE LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y SU PRAXIS	39
1.1 EL CONCEPTO DE CONTEXTO: EL AULA TAMBIÉN LO ES	40
1.2 LA EDUCACIÓN: CONCEPCIÓN ACTUAL	44
1.3 EL AULA DE CLASES: ALCANCES Y DIMENSIONES	49
1.4 EL DOCENTE: SU SER Y DEBER-SER	55
1.5 LA PREGUNTA: ESENCIA, NATURALEZA, Y DIMENSIÓN	67

1.6	LA PREGUNTA COMO MÉTODO DE EXPLORACIÓN CIENTÍFICA	76
1.7	LA PREGUNTA SOCRÁTICA	79
1.8	EL PENSAMIENTO COMO PROCESO COGNITIVO	86
1.8.1	La enseñanza de las habilidades de pensamiento	86
1.8.1.1	Teoría cognitiva de la instrucción	94
1.8.2	Las habilidades de pensamiento	101
1.2	TIPICIDADES DE LA PREGUNTA	109
1.2.1	La necesidad de la triada: preguntar-escuchar-responder	110
1.2.2	Tipologías de la pregunta	113
1.2.3	Taxonomía de la pregunta: una necesidad en los talleres	115
1.2.3.1	Tipos de actividades	116
1.2.3.1.1	De organización y representación del conocimiento	116
1.2.3.1.2	De análisis	117
1.2.3.1.3	De elaboración y producción mental	117
1.2.3.2	Clasificación de Labnowicz	118
1.2.3.2.1	Preguntas de información directa	119
1.2.3.2.2	Pregunta de focalización	119
1.2.3.2.3	Pregunta de valoración	120

1.2.3.2.4	Pregunta de final abierto	120
1.2.3.3	Interrogantes profundos	121
1.2.3.3.1	¿Cuál es el objetivo del texto?	121
1.2.3.3.2	¿Cuál es la (o son las) tesis que plantea el texto?	122
1.2.3.3.3	¿Cómo se prueba o se refuta la tesis?	122
1.2.3.3.4	¿El argumento a favor de la tesis conviene?	122
1.2.3.3.5	¿Puedo formular objeciones que el autor no haya tenido en cuenta?	122
1.2.3.3.6	¿Puedo formular una tesis contraria y sustentarla?	122
1.2.3.3.7	¿El autor aborda cuestiones importantes que después no desarrolla?	123
1.2.3.3.8	¿Que puedo concluir del texto?	123
1.2.3.4	Otras posibilidades de preguntas literales	125
1.2.3.4.1	Pregunta de reorganización	125
1.2.3.4.2	Pregunta de comprensión inferencial	126
1.2.3.4.3	pregunta de lectura crítica	126
1.2.3.4.4	Preguntas de apreciación	126
1.2.3.4.4.1	Primer nivel: conocimiento	127
1.2.3.4.4.2	Segundo nivel: comprensión	128

1.2.3.4.4.3 Tercer nivel: aplicación	128
1.2.3.4.4.4 Cuarto nivel: análisis	129
1.2.3.4.4.5 Quinto nivel: síntesis	130
1.2.3.4.4.6 Sexto nivel: evaluación	131
1.2.3.5 Aspectos generales de la pregunta pedagógica	137
1.2.3.5.1 De memoria	139
1.2.3.5.2 De comprensión	139
1.2.3.5.3 De interpretación	140
1.2.3.5.4 De aplicación	140
1.2.3.5.5 De análisis	140
1.2.3.5.6 De síntesis	140
1.2.3.5.7 De evaluación	141

PARTE 2

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: ¿SE PUEDE ENSEÑAR A PENSAR A LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y DE SU PRAXIS?	147
2.1 LA IDEA: EL ATREVERSE	148
2.2 LA PROPUESTA	149
2.3 ACERCARSE AL MODELO SOCRÁTICO	154
2.3.1 Educación y familia	154

2.3.2 Educación y evaluación	178
2.3.3 Educación y práctica pedagógica	190

PARTE 3

LA INVESTIGACIÓN: ENSEÑABILIDAD DEL SABER

PENSAR	219
--------	-----

3.1 LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y SU PRAXIS EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	220
---	-----

3.1.1 La pregunta y las formas de representación	220
--	-----

3.2 LAS DESTREZAS DEL PENSAMIENTO, EL MAESTRO Y EL ENSEÑAR A PENSAR	221
--	-----

3.3 ¿CÓMO SE PUEDE ENSEÑAR A LOS ALUMNOS A PENSAR?	223
--	-----

3.4 ¿DÓNDE ENCONTRAR IDEAS PRÁCTICAS PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES EN EL SALÓN DE CLASE QUE CONDUZCAN A APRENDER A APRENDER?	226
---	-----

3.5 ¿CÓMO SE PUEDE LOGRAR QUE LAS ACTIVIDADES EN EL SALÓN DE CLASE REBASEN EL SABER LITERAL PARA ALCANZAR LOS NIVELES INFERENCIAL Y CRÍTICO DEL SABER PEDAGÓGICO	229
--	-----

3.6	¿QUÉ CONDICIONES DEBE TENER UN MAESTRO PARA ENSEÑAR A PENSAR? ¿SE REQUIERE SER UN «CEREBRO»?	234
3.7	PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA Y SU PRAXIS EN LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE CHIMÁ-CÓRDOBA	246
3.7.1.	Presentación	246
3.7.2	Metodología	249
3.7.2.1	Característica de la investigación educativa	249
3.7.2.2	Población y muestra	250
3.7.3	Recolección de la información	252
3.7.3.1	Fuentes primarias	252
3.7.3.2	Instrumentos y técnicas para la recolección de la información	253
3.7.3.2.1	Observación participante	253
3.7.3.2.2	Entrevista en profundidad	254
3.7.3.2.3	Grupos focales	254
3.8	RESULTADOS POR INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE CHIMÁ	256
3.8.1	Institución Educativa Santo Domingo Vidal de la cabecera municipal	256

3.8.2	Institución educativa Alfonso López Pumarejo del corregimiento de Arache	259
3.8.3	Institución Educativa San Francisco de Asís del corregimiento de Sitio Viejo	265
3.8.4	Institución Educativa Sebastián Sán- chez del corregimiento de Carolina	269
3.9	RESULTADO TENDENCIAL GLOBAL DEL PROFESORADO DEL MUNICIPIO DE CHI- MÁ SOBRE EL INTERROGANTE PLANTE- ADO	271
<hr/>		
	CONCLUSIONES	273
<hr/>		
	BIBLIOGRAFÍA	275
<hr/>		

PRÓLOGO

Me ha producido un goce intelectual la lectura del libro «*La pregunta y su praxis... Aportes suvidagógicos para despertar en estudiantes y docentes la comprensión crítica*», de los profesores María Magda Busto González y Samuel González-Arizmendi, adscritos al Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. Recuerdo que cuando llegamos a la Universidad en 1995, nos dedicamos a trabajar en la reestructuración de la Facultad de Educación y, al final de la década en el proceso de Acreditación Previa, logramos la construcción del núcleo básico de fundamentación pedagógica para los programas de licenciatura. Entonces, nos entusiasmó mucho haber realizado una exploración de la Educación y la Pedagogía en el Departamento de Córdoba a través de lo que llamamos «*la pregunta problematizadora*», con la que nos aventuramos inducidos por el deseo de acercarnos al contexto para que el currículo dejara de ser una repetición consecutiva de los contenidos de lo que planteaba clásicamente la teoría educativa

y pedagógica. Pero entonces, no contábamos con este singular trabajo que hoy le da crédito y validez a la necesidad de la pregunta y su praxis en el aula.

Con este tema problemático, encuentro que logran darnos una nueva visión del maestro en relación consigo mismo, a través de la pregunta, llena de la reflexividad socrática del (Nosce te ipsum), en la que entras en identidad contigo mismo. Logran identificar ese proceso muy necesario para cada maestro por el cual uno debe constituirse en maestro y a la vez estudiante de sí mismo. Este es precisamente el fundamento de la primera instancia del diálogo, que es el contrato didáctico, al que (GuyBrousseau, 2007) define como el conjunto de comportamientos y actitudes que un alumno espera de su profesor y viceversa. Pues bien. Ese proceso de autorreflexión del maestro hasta ahora no lo había encontrado en la pedagogía de otro autor, y pienso que es un logro del trabajo de ustedes, lo que alcanzo a reconocer cuando dicen: *«Corresponde imponernos un contrato didáctico con el tema de la pregunta, el cual desarrollaremos a través de un diálogo con mi pensamiento, reconociendo la necesidad de explicitar las categorías rectoras de este propósito, que son: el Aula, el Docente, la Pregunta y el Pensamiento»*¹.

¹ El subrayado es del prologuista.

Muy interesante la reafirmación acerca de la educación como *«una concepción renovadora del currículo, un enfoque del aprendizaje con disposición para la autogestión del conocimiento y su aplicabilidad en los diferentes contextos, la posibilidad de un desarrollo humano sostenible y el logro de unas competencias que permitan la comunicación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende.»* Esta concepción se vuelve una y se concreta en la otra acerca del aula, muy asimilable a ella en su sentido operativo, que ven como: *«El escenario de encuentro y socialización de conocimientos, experiencias, frustraciones, ideales, pensamiento y de diversidad cultural.»* En esta concepción actualizada de la educación entreveo los elementos propios de un modelo pedagógico que entraña unas metas de formación asentadas en los propósitos de un desarrollo humano en la sostenibilidad con aplicabilidad en contextos multi-culturales; las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas basadas en la pregunta², *«como punto de partida de esta acción comunicativa»*; los

² La pregunta en sus dos dimensiones metodológicas: propuesta como método, de manera general: *«La pregunta como método de exploración científico»*, título de unos capítulos, y propuesta como estrategia de manera particular, varias veces en el texto: *«¿Es la pregunta una estrategia para el desarrollo del pensamiento?»* En cuanto a la pregunta, en el contexto del libro es concebida como una estrategia, para el proceso de aprendizaje. Por ello, los docentes deben conocer algunas técnicas o estrategias que lo induzcan a favorecer el desarrollo de la pregunta pedagógica en su clase, lo que estimula la actividad mental de los niños, siendo uno de los objetivos de la educación inicial.

contenidos en la propia concepción de renovación curricular y en las experiencias culturales, individuales y colectivas, de naturaleza psicosocial; el ritmo de desarrollo de la educabilidad y la enseñabilidad en la disposición para propiciar el aprendizaje autónomo en la construcción del conocimiento; las relaciones pedagógicas en la comunicación que se establece entre los sujetos maestro y estudiante; y la evaluación con la mirada puesta en el logro de esas competencias».

Esta presentación conceptual de la educación y del aula hace del libro una herramienta propicia por un lado, para la reflexión del maestro acerca del desarrollo de su saber y su práctica pedagógica y, por el otro, para la formulación y ejecución de planes de desarrollo de una escuela que, como la de Córdoba, requiere, innovar en la creación y la práctica de nuevas habilidades para el desarrollo del pensamiento, como proceso cognitivo, procedimental y de actitudes de los estudiantes y de nosotros mismos, los maestros.

La escuela tiene que dejar de ser las cuatro paredes de la mera información de contenidos de los estándares básicos y convertirse en ese ámbito de discusión y de investigación que se traduce en ese desarrollo del pensamiento, que proponen y que, en espacios agradables y de actualidad tecnológica, permita a los maestros orientar a los niños en la

búsqueda de las unidades problemáticas, basadas en los tópicos de la ciencia y del contexto cultural de su momento histórico. Este punto en el libro se encuentra muy bien documentado con líderes de esa pedagogía como Villarini con su metodología ECA, fácil y a la vez compleja en la implementación de sus tres fases: **Exploración, Conceptualización, y Aplicación.**

Hay otro aspecto que me interesa mucho desde la perspectiva de mis estudios de *Etnografía y el Estudio del Contexto Social y Educativo*, por lo cual ya estoy pensando que para los próximos encuentros con mis estudiantes en la Maestría en Educación SUE Caribe, me estaré apoyando de este texto por las consideraciones que he venido anotando y que sigo sustentando más adelante. Se trata de las referencias que ustedes hacen a la observación, como estrategia importante de la investigación en el aula y que la muestran mediada por la pregunta. En cierto sentido, ya se habían referido conmigo a este enfoque metodológico, como uno de los escenarios de actuación propuestos, en aquel trabajo del Observatorio Psicopedagógico que la Universidad nos confiara y que entregamos a la Facultad de Educación. Allí proponíamos: «Incentivar el desarrollo investigativo, desde los proyectos de aula, investigación en el aula, estudios etnográficos, IAP,

en la búsqueda de una concepción, identidad, y proyección de la educación de calidad para el desarrollo humano»³(Bustos y Rojano, 2010).

En este libro sobre la pedagogía de la pregunta y de la praxis, encontramos reiterativamente la propuesta de esta estrategia, a partir del pensamiento de Briones que citan, al respecto: *«El salón de clases puede considerarse como un espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre la interacción de los actores y convertirse en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones»*. En ese sentido expresas: *«(...) pensar que el conocimiento no está acabado, que no hay un solo método para llegar a la verdad, que es válido dar cabida a la pluralidad metodológica, cuando no exige respuestas terminales, sino que lleva a observar, interpretar y comprender el mundo, cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido. (...) Aproximarse a este conocimiento sólo se logra si el maestro está, permanentemente, en la disposición de observar e interrogar a su estudiante. (...) Ejercitar la capacidad de hacer preguntas a los niños y jóvenes a partir de la observación, entonces, se convierte en un punto importante a la hora de diseñar o planear una*

³ El subrayado es de ahora en pertinencia a la reafirmación del enfoque.

asignatura o una clase». Y, muy significativo de parte de ustedes, holística por cierto, tienen el cuidado de no dejar por fuera al maestro, al asentir: «(...) En este proceso, el docente debe saber descubrir el momento apropiado para cuestionar a sus alumnos y el momento para observar sus interacciones con el medio, lo que le permitirá conocer el nivel de desarrollo de sus estudiantes»⁴. He sido reiterativo en las referencias traídas del libro prologado para celebrar otro de las originalidades del texto y es el planteamiento de la relación entre pregunta y observación (incluye ésta otras técnicas como la entrevista no estructurada y los grupos focales y de discusión), relación que hoy descubro desde este libro como fundamento del enfoque etnográfico.

Hoy me he referido a estos hallazgos, que yo he podido revelar y que quiero identificar así: La mayéutica del maestro que se pregunta a sí mismo; el modelo pedagógico del aula como escenario de la pregunta; y la etnografía que se define como la relación entre la observación y la pregunta.

Aún queda mucho por decir y habrá muchos otros elementos por descubrir en el trabajo que han enfrentado, los felicito de corazón, sintiendo, incluso, los apoyos de grupo, de otros compañeros profesores

⁴ Reiterando en los subrayados en relación con la pregunta y la observación.

con los que se han enriquecido las habilidades del pensamiento de ustedes, las cuales, precisamente, validan la posibilidad de la pregunta como método, y surten su propósito de enseñabilidad, lo que se comprueba, por todo lo que pude aprender con el despliegue de esas maestrías de sus pensamientos.

MsC. Joaquín Rojano De la Hoz

Docente adscrito al Departamento de Psicopedagogía
Facultad de Educación. Universidad de Córdoba

PREFACIO

Iniciar las reflexiones y recomendaciones de este texto que pretende abordar el universo de la pregunta, su presencia en la mente humana, en el aula de clases, en las evaluaciones académicas y en cualquier diálogo entre dos o más personas, sólo desde la inquietud de quienes escriben, tiene un principio que dispone de múltiples preguntas. Por ejemplo: ¿Por qué escoger el tema de la pregunta? ¿Es posible, desde lo subjetivo, escribir para que otros docentes reflexionen acerca de la pregunta? ¿Es realmente la pregunta una mediación entre el conocimiento y el pensamiento, y/o entre el profesor como sujeto que enseña y el aprendiz? ¿Es la pregunta una estrategia para el desarrollo del pensamiento? ¿Basta la pregunta para explorar el conocimiento, las habilidades del alumno? ¿Cuál es la intención al preguntarse o preguntar? En fin, el tema de la pregunta y su praxis puede ir ampliándose en la medida en que se sumerja en el terreno de la enseñanza, de lo pedagógico-didáctico del conocimiento, del pensamiento y del aprendizaje.

Hay que advertir, que surge la pregunta de cómo o con qué iniciar. Para esto, lo metodológico demarca la ruta, de tal manera, que planteando la pregunta motivadora de este ejercicio se logra una secuencia conceptual y proposicional que orienta la acción de la pregunta como mediación y estrategia en el desarrollo del pensamiento. ¿Es La Pregunta, entonces, una mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Corresponde imponerse un contrato didáctico con el tema de La pregunta y su praxis, el cual se desarrollará a través de un diálogo con el pensamiento, reconociendo la necesidad de explicitar las categorías rectoras de este propósito, que son: el docente, el estudiante, el pensamiento, la pregunta y el aula.

La idea central es la concepción de la tríada: contenido a enseñar - desarrollo del pensamiento - aprendizaje. Ahora bien, el aprendizaje implica tres procesos casi simultáneos como los siguientes:

En el primero, se advierte que se está ante una nueva información u objeto de conocimiento, el cual hay que conocer y acceder, lo que dispara y reafina los conceptos y experiencias previas. El segundo proceso, es la manipulación y transformación del conocimiento o de la nueva información, la cual hay

que identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar, es decir, adecuarla a nuevas tareas y posibilidades: extrapolarla, interpolarla, pretendiendo trascenderla y transferirla. El tercer aspecto es la evaluación, que da toda una información referencial sobre los avances, dificultades, posibilidades y la manera cómo se lleva a cabo el procesamiento de una información, contenido o experiencia para anticipar el desempeño del estudiante.

Si esta tríada se conjunta y se anilla con la pregunta, seguramente el ensamble que resulte de la enseñanza y aprendizaje conduce a construir y reconstruir otra tríada igualmente importante: inteligencia-actitudes-competencias. Esto implica estructurar y reestructurar los esquemas conceptuales, metodológicos, actitudinales y axiológicos de un aprendizaje no lineal, convencional y menos memorístico repetitivo. Por supuesto, superando los currículos desagregados, desactualizados, acrílicos y descontextualizados.

En concomitancia con lo planteado hasta aquí, se puede en efecto, consignar algunas ideas concluyentes que no sólo hacen el barrido de lo expuesto en el texto, sino que invitan a que el docente continúe apoyándose en la pregunta como medio, herramienta y/o estrategia que cualifica su actuar

pedagógico-didáctico, a la vez que contribuye a los procesos inherentes del aprendiz. Entre las ideas pretendidas se presentan las siguientes:

a. El docente debe conocer el momento adecuado para preguntar, siempre con la idea de favorecer la imaginación y la creatividad del estudiante, lo que a su ritmo contribuye a la construcción del conocimiento.

b. Al conocer el momento adecuado para preguntar, se crea un ambiente educativo didáctico entre docente y estudiante, lo que lleva al intercambio de interrogantes y a la colaboración para las posibles respuestas, poniéndose de manifiesto las capacidades intelectuales y emotivas que permiten las representaciones mentales que, a su vez, hacen que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y de lo que aún no sabe.

c. Además, la pregunta permite expresar las apreciaciones conceptuales individuales, la postura frente a hechos o problemas, como también da cuenta de las creencias, del manejo de la lógica de las ciencias, de cómo la interpretan y la expresan; lo que conduce a procesos eminentemente cognitivos, metacognitivos, afectivos y a la participación lingüística del estudiante. De igual manera, se favorece la socialización y construcción colegiada de consensos frente al conocimiento.

d. Se reafirma la idea la que la pregunta contribuye a la construcción del conocimiento didáctico que aproxima a la investigación, y aporta a que los procesos en el aula sean más ecológicos⁵.

e. La pregunta sugiere un proceso de estrategias variadas, basado en la participación mental activa del educando, en la búsqueda de información válida o por validar y significativa. Auspicia el análisis, el razonamiento, la abstracción, la inferencia, la inducción, la deducción, entre otras habilidades cognitivas y del pensamiento. Desde luego, la pregunta abre posibilidades intrínsecas de crecimiento conceptual mejorando lo cognitivo y metacognitivo.

De igual manera, con el presente texto, se ha querido entregar al docente algunas reflexiones que permitan cualificar o simplemente reflexionar sobre el quehacer en el aula, privilegiando la pregunta y asignándole un enfoque que, por lo comunicativo didáctico, promueva esencialmente un intercambio de ideas, inquietudes, hipótesis, dudas, argumentos y propuestas que conduzcan a que el profesor esté en disposición de «aprender a aprender», pro-

⁵No mirado desde el reduccionismo científico de lo que tramita el discurso verde, sino por el contrario, desde la perspectiva interdisciplinaria de lo verde, que involucra lo educativo-ambiental, es decir, una mirada multicolor del proceso.

curando desarrollar su pensamiento. Ya lo había dicho (Cicerón, 106 a. C- 43 a.C) hace mucho rato : «si quieres aprender enseña».

De aquí, que un docente que no pregunte, -está lejos de ejercer una docencia que fundamente la pedagogía y la didáctica, ausente para conocer la evolución de las estructuras mentales de sus estudiantes, y carente de generar ambientes afectivos que logren el encuentro exitoso de la enseñanza y el aprendizaje a través de la pregunta, de la reflexión, y de la dialogicidad.

El texto se divide en tres partes, de las cuales ha continuación se hace referencia de la esencia de cada una de ellas.

La parte uno, denominada: «Referente teórico-conceptual sobre la pregunta pedagógica y su praxis», hace referencia a la manera como el profesor genera en el muchacho posibilidades que puedan darse en la mente del estudiante para crear y producir habilidades de pensamientos que luego utiliza para realizar comprensión del entorno, del saber y de la ciencia⁶.

⁶ Se tiene que partir de la relatividad de la ciencia. Bien se sabe que Popper le disminuye el estatuto a la ciencia, colocándola entre el conocimiento y el saber. Frente a esto (Popper, 1982:259) manifiesta: « *la ciencia no es un sistema de enunciados seguros y bien asentados, ni uno que avanzase hacia un estado final. Nuestra ciencia no es conocimiento (episteme); nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad, ni siquiera el sustituto de ésta que es la probabilidad*».

De igual manera, la importancia que tienen las preguntas de aperturas en ser acertivas, radica en generar motivación en los participantes, con la pretensión de evitar a que se dé lo contrario.

Una manera de lograrla es asociar la pregunta a los comentarios del profesor al iniciar la actividad de clase; es decir, en la etapa de recapitulación, y luego, sobre la marcha, decidir la clase de pregunta más conveniente.

Preguntar está en la esencia de la enseñanza y/o en lo sustancial de toda actividad académica. Sin embargo, este presupuesto depende del docente, pues algunos profesores han convertido la enseñanza en la cultura de dar respuestas, lo que significa que abordan los procesos desde la cultura del acumulo del conocimiento de la respuesta frente al análisis, al debate, y a la postura del mismo estudiante que tiene frente a la pregunta.

También se puede decir, que el enfoque que se ha venido manejando acerca del uso de la pregunta planteada en relación con el aprendizaje, puede definirse como el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas, habilidades prácticas (motoras e intelectuales), e incorpora contenidos informativos; lo cual requiere aprender y asumir estrategias de conocimientos y de acción para demostrar competencias en su desempeño.

Lo anterior, enmarcado en unas fases, que tanto el docente como el estudiante deben abordar. El primero se ocupa de la planificación de la enseñanza, teniendo en cuenta los contenidos a enseñar, las intenciones educativas y las necesidades, las cuales se convierten en objetivos de aprendizaje.

El segundo se ocupa de percibir, conocer, explorar, verificar, representar, comparar, aplicar y transformar la información para convertirla en el contenido del sistema conocimientos y en la expresión de su pensamiento.

Esto afirma que el sujeto que aprende ya no es un ser pasivo que recibe estímulos y responde a los mismos de manera mecánica; sino que es concebido como una persona que puede autogestionar, cogestionar y retroalimentar su saber, lo que significa que puede tener logros de aprendizaje en la medida en que él mismo lo desee y se entrene para ello.

La parte dos «La experiencia pedagógica: ¿Se puede enseñar a pensar a los docentes a través de la pregunta pedagógica y de su praxis?» Esta parte relaciona las diferentes formas de ver y encontrar nuevas posibilidades para acrecentar la búsqueda del conocimiento a través de la pregunta y la reflexión dialógica, o en términos freirianos, la dialogicidad, muy utilizada en su «autonomía de la pedagogía».

Esta segunda parte no es una profundización específica sobre cada uno de los temas que en ella se abordan, sino, un ejemplo, de cómo la pregunta pedagógica llevada a un plano dialógico-reflexivo sobre temáticas que son álgidas en las escuelas, inclusive, en universidades, se pueden abordar y/o utilizar para analizarlas y tomar decisiones y acciones sobre tales temáticas a través de la *la Pregunta pedagógica*⁷, con la pretensión que los docentes puedan desarrollar habilidades cognitivas a través de los diferentes mecanismos, tipos, forma y procedimientos que tiene la metodología de la pregunta.

Este proceso dirigido de esta manera conduce a dialogar, conversar y a disentir sobre lo que se da alrededor de la Escuela, generando rupturas y fracturas en la dinámica cotidiana de las funciones docentes que les asiste, convirtiéndose en profesores alternativos, es decir, empoderados de su saber, o mejor, en suvidagógo que es el docente que revitaliza su hacer y saber, encontrando su autonomía para llegar a la heteronomía y así convertirse en docente vital a través de la relación sujeto-vida-pedagogía como manera de llegar a ser un ser-sociedad.

⁷ La cursiva, el subrayado y las comillas son de los autores.

A su vez el docente vital, es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que al intersubjetivarlos con el Otro pueden activar en las instituciones educativas las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, 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 (Decroly, 1925): *«el fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir»*, o (Dilthey, 1949): *«es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación»*, y (Dewey, 1975) quien manifestó: *«la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...»*.

En consecuencia, la metodología de abordaje que se utiliza para debatir las temáticas o situaciones emergenciales en la escuela, se metaforiza con la de una mayéutica socrática, analizado éste componente teórico en la parte uno del texto como pregunta socrática.

De igual manera, en estos ejemplos, se reconocen los procesos autobiográficos de los docentes, así como

la actividad de autoformación de sujetos desprotegidos desde cualquier perspectiva de mundo, los cuales en el presente texto se materializan como producto de experiencias observadas, y que a través de los siglos serán frecuentes en el contexto mundial.

En concomitancia con lo anterior, Novak y Gowin (1988:19), lo expresaron de la siguiente manera:

«Nos interesa la educación de las personas y ayudarlas para que aprendan a educarse a sí mismas. Queremos ayudar a la gente para que logre controlar mejor los significados que conforman su vida... creemos que, donde quiera que se eduque, sea en la escuela o fuera de ella, se puede ayudar a las personas a conseguir un mayor control sobre los acontecimientos educativos y, por tanto, sobre esa parte de sus vidas que está siendo transformada».

Ya con estos criterios establecidos, se procede a sintetizar lo que en esencia se va a desarrollar **en la parte tres, denominada: «¿La investigación: enseñabilidad del saber pensar?»** La cual hace referencia a la forma cómo se genera investigación desde el aula, en la que los docentes pueden con las preguntas y respuestas de sus estudiantes adelantar procesos formativos que les termina generando una cultura investigativa a ellos con el abonado, que cuando los niños, niñas y jóvenes observan que sus profesores están investigando, algunos de éstos

también se van a interesar, sembrando en ellos la semilla por la curiosidad, para poder llegar a lo que plantea (Root-Bernstein, 1995): «*la educación científica debe fomentar en los estudiantes la exploración de su creatividad personal*». O como lo señaló el profesor (Solera, 2006) en la inauguración de la maestría en educación en el auditorio de la biblioteca de la Universidad de Córdoba en agosto del 2006, al referirse sobre la investigación de la siguiente manera: «*La investigación es una curiosidad*».

Sin embargo, en esta tercera parte se deja evidenciado que la pregunta pedagógica y su praxis, además de estar asociada a procesos de aprendibilidad y educabilidad del sujeto en la institucionalidad, también puede conducir a procesos de investigación formativa.

Estos procesos dados a través de metodologías reflexivas pueden potenciar lo que (Freire, 1997) denomina dialogicidad⁸, pues tal proceso fortalece el discurso del docente, lo que conduce a que aprendan a pensar, situación que puede aplicarse en los estudiantes. Esta parte finaliza con la comprobación

⁸ Se comparte la postura freiriana de que el diálogo es una connotación diferente de lo que es la dialogicidad, en razón a que en el diálogo no hay retroalimentación que esté relacionada con la discusión de intersubjetividad. Es decir, los diálogos son espontáneos e informales, la dialogicidad es formal y temática, producto de la planeación. Ahora, desde el texto se asume, que la pregunta dialógica es diferente del diálogo informal, la cual para los autores del texto, la equiparan con la dialogicidad de Freire.

sobre el interrogante ¿Para qué le hace preguntas al estudiante durante la clase? Investigación realizada en las Instituciones Educativas del Municipio de Chimá-Córdoba-Colombia.

Los autores.

Realizado durante los inicios de la fuerte sequía en agosto de 2014.

PARTE 1

REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL SOBRE LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y SU PRAXIS

"Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho".

Paulo freire

SÍNTESIS

Toda pregunta que realiza el profesor durante su práctica profesional docente debe abordarla desde el deber-ser que le asiste, relacionándola con la esencia del saber que orienta y con un sentido sobre el contexto donde se desarrolla el ser sociedad, para despertar los intereses previos. Ahora, cuando el estudiante hace una pregunta, busquémosle con cuidado la identidad, el sentido y el significado, porque en esa pregunta estamos más que seguro que se encuentra todo un mundo de complejidad.

1.1 EL CONCEPTO DE CONTEXTO: EL AULA TAMBIÉN LO ES

Según González-Arizmendi (2009: 87-89):

El vocablo contexto abarca muchos aspectos, que son de gran relevancia en el quehacer diario. El contexto es el espacio donde se encuentra ubicado cualquier ser humano y realiza una acción, enseña una labor, espacio para hacer amistades, sitio en la que se conforman grupos, se dan puntos de vista, se elude responsabilidades, se adquiere autonomía, pero también se enseña, se aprenden y se negocian discursos. Ahora, cuando se habla de educación, de cultura, de familia, de sociedad, es entrelazarse con el contexto social y educativo, que es uno de los puntos de vista, que en algunas veces sólo se trata de forma efímera.

Ahora, el contexto social y educativo es el espacio donde se relacionan principalmente los alumnos con los profesores, con los directivos y con los trabajadores de las escuelas, colegios y universidades, donde lo más importante son las relaciones de intersubjetividad. Por su parte, este tipo de relaciones se muestran connotativas cuando el contexto social y educativo determina las eventualidades que pueden ser demasiado amplias, en la cual pueden darse diferentes situaciones sociales que están relacionadas con lo que se dinamiza en el contexto, siempre y cuando se están dando los hechos.

Al respecto, León (1996) plantea que al llegar aquí, uno de los intereses esenciales en este tipo de contextos está relacionado con la comprensión de los procesos y la liberación de todos aquellos factores que de alguna manera puedan limitar o demorar el desarrollo integral humano.

Esto significa, que en el contexto social y educativo del mundo de tensiones y los submundos que lo integran, se dinamizan procesos de interacción, conviven las culturas que allí se debaten y, por supuesto, se da el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, así como lo expresa (Rojano, 2004:67) : *«Por medio del concepto de contexto se logra una explicación o, mejor, una comprensión que supera la generalidad de una cosa, mediante la expresión real de lo que es y de las relaciones que sostiene o que puede establecer con los demás».*

Por su parte, Rue(1997), y citado por Sánchez, y otros (2000:9-10), afirma que las relaciones de intersubjetividad que se dan cotidianamente en el contexto social y educativo no son recientes para pedagogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos, pues mucho antes ya dilucidaban sobre el particular, lo que ha ocasionado que se convirtiera en ámbito de apersonamiento, lo que significó para ellos la contemporaneidad. Los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el

tipo de fenómeno que en ella se manifiestan datan de mediados de los años 70. Inclusive, el concepto de aula que está centrado en lo educativo, ha tenido históricamente tres significados como los siguientes:

El primero hace referencia al espacio físico, al aula como el medio de unas relaciones de enseñabilidad y aprendibilidad. En esta dualidad del contexto social y educativo, han primado los aportes y posiciones de la psicología ambientalista, la cual responde a los criterios de los principales parámetros físicos del aula. El segundo está centrado al grupo social que cohabita en ella, en la cual se tienen principios de profesores en relación a que «mi clase» también es sinónimo de «mis alumnos». Este tipo de manifestaciones contextuales apuntan a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella. Un tercer significado se ubica en el ambiente de aprendizaje.

Ante las eventualidades expuestas, ni la distribución del espacio físico y su equipamiento, como tampoco las interacciones entre el grupo humano se explican por sí mismo. Por el contrario, son interdependientes de la naturaleza dual de la enseñanza y el aprendizaje, impulsada por complejidades de situaciones intrínsecas, vivencias, habilidades, actitudes y actividades que en últimas instancias validan la complejidad y lo determinante, que es un contexto social y educativo.

En consecuencia, (Montiel, 1999) en el proyecto de investigación denominado: «Comprensión del contexto escolar desde las relaciones socioculturales, educativas y pedagógicas», quien participó como co-investigador, identificó varias categorías del contexto como las siguientes:

a. Contexto del individuo

Está relacionado con las particularidades que ejerce cada persona en su contexto, lo que involucra esencialmente su componente psicológico y las manifestaciones de su conducta en el contexto donde habita.

b. Contexto Familiar

Involucra las relaciones que mantiene la familia con su entorno. Esto le permite mirar hacia la escuela y la comunidad, lo que logra confluenciar los diferentes comportamientos que se dan a nivel psico sociológico y afectivo.

c. Contexto Barrial, sectorial o veredal

Se refiere a todos los fenómenos que suceden en la dinámica cotidiana del mundo de tensiones y los submundos que lo integran en relación con el ser humano. Aquí se dan expresiones sociológicas, naturales, urbanísticas y antropológicas.

d. Contexto local o municipal

Se evidencian las relaciones históricas, geográficas, administrativas y políticas, que conducen a formar comunidades con intereses e identidades que los identifican como de tal sitio.

e. Contexto departamental

Tiene particularidades que lo diferencian del municipal, máxime cuando existe la multiculturalidad, pero de igual manera se refiere a los hechos históricos, geográficos, administrativos y políticos a nivel departamental. De igual forma se procede con los contextos regionales y nacionales, ya que lo que los diferencia son razones culturales, naturales, geográficas, antropológicas y sociológicas.

1.2 LA EDUCACIÓN: CONCEPCIÓN ACTUAL

El principio de esta reflexión parte de la pretensión de lo que podría ser el concepto de formación y educación sin que se relacione con el de la calidad de la educación⁹, el cual implica una concepción renovadora del currículo, un enfoque del aprendizaje

⁹ Desde el texto se asume la postura que la calidad como tal es inmedible. Se pueden mejorar las condiciones, y habría que preguntarse ¿Con qué o con quién nos comparamos en calidad? Lo único cierto es que la calidad no tiene sabor, olor, color, pero si se conoce cuando las cosas son de calidad, tienen calidad, y se está en frente de procesos que son de calidad: el problema es definirla.

con disposición para la autogestión del conocimiento y su aplicabilidad en los diferentes contextos, la posibilidad de un desarrollo humano sostenible y el logro de unas competencias que permitan la comunicación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

En relación con lo comentado, median entre ellos unos contenidos que por el acto pedagógico, la didáctica y, por supuesto, la pregunta como soporte y fundamento de estas acciones, propician una verdadera innovación cognoscitiva que conlleva al desarrollo de habilidades de pensamientos, traducándose en la modificación y maduración de las estructuras o esquemas del conocimiento, del pensamiento y de las actitudes afectivas del sujeto que aprende.

En el mismo orden de ideas, la educación hoy está comprometida con los procesos de transformación de la sociedad y en la formación de una persona capaz de responder a las demandas de humanización fundamentadas en el desarrollo del pensamiento, cuyo propósito en el aula de clase debe ser un imperativo.

Para esto, la articulación de los instrumentos de conocimiento, enseñabilidad y modificabilidad cognitiva, son fundamentales en la práctica pro-

fesional docente para enseñar a pensar de manera autónoma, crítica, eficiente y creativa. Desde aquí se puede deducir, entonces, que el docente ejerce una función mediadora que contribuye al desarrollo de la mente de la persona y que es el eje y pulmón de todo el proceso formativo-educativo¹⁰.

En consecuencia, en los tiempos actuales no puede dejarse de relacionar el concepto de educación con la idea de la educación ética y política de la histórica Grecia, y que constituye un rasgo fundamental en la esencia de la verdadera Paideia¹¹.

Desde esta perspectiva, se cree que el humanismo se centra en la fuerza del conocimiento y del pensamiento del hombre educado. De ahí que las

¹⁰ Para González-Arizmendi (2013) el concepto de formación y educación se da en dos vías. Primero la formación como sustrato adscrito a la familia, que desde su entorno, la integra la transmisibilidad cultural familiar y fuera de ésta, la transmisibilidad ideológica de la sociedad. De aquí, que sea un proceso referido a la penetración del individuo en la sociedad bajo ciertos criterios de conductas establecidos por ciertas prácticas que se dan en la institucionalidad o fuera de ellas. Esto significa que la formación involucra dos componentes indispensables como son el instruccional, que para el que tenga educación institucionalizada le sería remplazado por su estructura académica, y el componente de regulación cultural, dado por las dinámicas de sostenimiento de la sociedad. Por el contrario, la educación es un proceso de formación que se fundamenta en la integralidad de la condición humana, y que como derecho debe conducir a procesos de libertad para que se cumpla la funcionalidad que le es intrínseca y poder responder a cada individuo, a la familia y a la sociedad.

¹¹ Se constituyó en el ideal de formación y educación de los griegos para un proyecto de ciudadanía y de sociedad, en donde los que estaban interesados en dirigir a la polis griega, tenían que realizar el cuadrivium. Los que sólo se quedaban con el trívium, dentro de estos, seleccionaban a los mejores hombres para las efebias, es decir: la milicia.

ideas fueran encontradas en la lectura del invaluable texto de la «*Paideia... los ideales de la cultura griega*» de (Werner,1957:19), en cuyo inicio se afirma que:

La Educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican...La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal y como debe ser.

Toda esta labor y todo este accionar está dirigido y mediado por el profesor: no en vano,(Platón, 427-347 a. C.),afirmó que (Homero, s.VIII a.C.), había sido el educador de toda Grecia.

Hoy se piensa la educación como una realidad específica, autónoma, con una finalidad que debe ser teorizada de manera original, ya que los contextos sociales e institucionales donde se desarrolla la educación son complejos e influyen claramente en el proceso educativo. La autonomía a la que se hace referencia en la educación tiene que ver con atreverse a insistir en la libertad del hombre, en su profunda identidad y en su voluntad. De ahí que, una educación sin admitir en su proceso pedagógico el desarrollo del pensamiento no tendría sentido en los tiempos y escenarios actuales.

Por ello se asume desde el texto, que la educación es un proceso porque no se da de manera inmediata, ni discontinua, sino que es algo que se va dando a lo largo de la vida de la persona en la que la cotidianidad sirve de molde y de escalinatas, en el sentido de ascender día a día, sin que se interrumpa, porque cuando sales de clase de la escuela, del colegio y de la universidad, afuera de éstas instituciones, hay otra formación y educación que te la ofrecen las dinámicas sustanciales que se dan en el mundo de tensiones donde vives.

Luego continua cuando llegas a casa, o cuando hablas con los amigos, o llegas a un supermercado, lo que evidencia en este proceso de educabilidad¹² como paralelo al del tiempo, que comienza con el nacimiento y termina con la muerte, pero, para el Otro, para ese que continúa en la vida, sigue educándose sucesivamente, generando la transmisibilidad adquirida a través de la cultura.

Toda educación que se recibe de donde venga es un proceso que avanza en la profundización de los saberes, tanto de los conocidos, representados por el conocimiento científico, así como los saberes ignorados, que emergen de la dinámica cotidiana que

¹² Concepto acuñado por Herbart (1776-1841), para quien todo sistema educativo en su época era instructivo.

se da en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran¹³, debido a que van paralelos a la maduración y al desarrollo del sujeto, ya que en la medida en que se avanza en edad y en crecimiento se adquieren mayores experiencias que facilitan el proceso educativo.

1.3 EL AULA DE CLASES: ALCANCES Y DIMENSIONES

El punto de partida de esta acción comunicativa parte del concepto de aula como escenario de encuentro y socialización de conocimientos, experiencias, frustraciones, ideales, pensamiento, crecimiento físico e intelectual y de diversidad cultural.

Históricamente el aula ha tenido varias concepciones, desde la más convencional, como espacio físico cerrado a la realidad del entorno y caracterizada por estrados que separaban al docente del

¹³ Según González-Arizmendi (2013:17), son mundos compulsivos que hacen parte del mundo de tensiones, donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el niño y la niña, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad, entre los cuales se encuentran: **a. Submundo biológico-vital:** referido a todas las connotaciones que mueven al ser vivo y vital. **b. Submundo organizacional:** es el acomodamiento de la naturaleza en relación con lo biológico, lo cual conduce a todo ser a organizarse, interactuar y subsistir. **c. Submundo artificial:** donde todo lo que se hace es construido con el molde de lo vivo y vital, la cual estos también se benefician de lo bueno de la artificialidad. **d. Submundo de la sapiencia:** referido a los conocimientos y saberes que genera lo vivo y vital, siendo esto lo que a través de la acción comunicativa habermasiana desarrolla la posibilidad de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, y comprender. **e. Submundo simbólico-émico:** es este quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje y de múltiples manifestaciones corporales.

estudiante, donde sólo se escuchaba la voz del que poseía el conocimiento y la autoridad frente a párvulos, niños y jóvenes pasivos que guardaban información para repetirla, pasando por el aula flexible, romántica, de libre expresión del sentir del estudiante, al aula abierta, a la sociedad y sus realidades, al diálogo e intercambio de ideas, necesidades, conceptos con recursos que facilitan la interacción, el intercambio, el estudio de casos, la solución de problemas, la participación, el debate y el consenso.

Esto último, en el marco epistemológico del proceso, y en lo que (Bassis, 1978) denomina «auto-socio-construcción del saber», del privilegio del desarrollo del pensamiento y de una formación integral de la persona. Desde esta mirada, Bassis manifiesta enfáticamente que se puede hablar de la experiencia de auto socio construcción del saber, el cual se refiere a una práctica en la que los alumnos participan como agentes de su propia formación, es decir, en la que construyen ellos mismos sus propios saberes.

En este recorrido se retoman concepciones del aula de varios analistas que referencian su naturaleza y esencia. El aula es considerada por algunos autores como un microsistema en el que tienen lugar multitud de acontecimientos que se relacionan

estrechamente entre sí. Estos acontecimientos están centrados en dos elementos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje. El primero atañe directamente al profesor, y el segundo tiene como protagonista fundamental al alumno. Entre uno y otro aparece, además, un tercer elemento centrado en el conocimiento que el profesor debe orientar y que el alumno ha de asimilar.

Para tal situación, Briones (1990: 50-51) plantea, que:

«Nos referimos al aula como un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí. Este microcosmos se amplía en la escuela donde toma la forma de un pequeño sistema social. Tal enfoque quiere decir, básicamente, que en el proceso de enseñanza deben considerarse las propiedades institucionales de la escuela en cuanto que en ella se dan roles y expectativas de cumplimiento, pero también tensiones, conflictos y contradicciones originados a nivel de los alumnos como de los profesores».

Esta apreciación de Briones deja claramente evidenciado las múltiples particularidades y generalidades que tiene un aula de clase, en la que lo asemeja «a un pequeño sistema social», razón tiene para

realizar un enunciado de tan alta complejidad, pues, si es social, tiene que haber tensiones, disensiones, diferencias, pero también aproximaciones.

Desde este análisis González-Arizmendi (2010: 46) manifiesta que: *«la escuela y el aula, como hacen parte del mundo de tensiones y los submundos que lo integran, se constituyen en el laboratorio educativo, pedagógico y social más grande que existe en el planeta agua».*

Con esta postura se pretende manifestar, que el salón de clases puede considerarse como un espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre la interacción de los actores y convertirse en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones.

De aquí que Páez (1991: 324) al respecto se refiere en los siguientes términos:

«Esto deja de lado discursos y teorías educativas que desconocen lo intersubjetivo so pretexto de la búsqueda de objetividad. El salón de clases también es reflejo de múltiples influencias familiares, sociales y culturales, que en la escuela pueden afianzarse o encontrar un marco de contraste y a veces de ruptura».

De igual manera Briones (1990) y Páez (1991), también consideran la importancia social y cultural del aula, recalcando la importancia que se maneja

en las relaciones de intersubjetividad, en la que se tiene que empezar a revalorar la mismidad del sujeto¹⁴, ya que a partir de esta, el profesor logra inmiscuirse en sus asuntos socio pedagógicos, en la que su vida pedagógica termina afectando el deber-ser del sujeto, es decir: su saber, su saber pedagógico, o como lo planteó (Abello, 1994:12), haciendo la cursiva al concepto de genealogía de (Nietzsche, 1844-1900) donde dice: «*mi saber es un deber-ser, que se refiere al ser del saber*».

Generalmente, el aula se reconoce como un espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos, culturales y de relaciones sociales que lo crean, lo recrean y lo mantienen. En este sentido, de acuerdo con (Guzmán y Jiménez; 1991), se puede pensar el aula: «*como un espacio donde se juega un orden social y cultural, así como diversas manifestaciones de su oposición*».

Si se analiza la postura anterior, se expresa tácitamente la importancia sociocultural que juega el aula en el aprendizaje del sujeto, de sus manifestaciones, de sus acciones, de sus temores, de sus intimidades escolares, hasta las exterioridades que más le molestan a quienes son delatados.

¹⁴ Según Foucault (1977), es todo aquello que le permite al individuo actuar por propia fuerza o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia, con el propósito de cambiarse, de tal modo que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

Por ello, Guzmán y Jiménez(1991) insisten en:

«la importancia individual y social que se atribuye al trabajo en el aula, es necesario reconceptualizar este espacio como un medio en el que tienen lugar acciones creativas y reflexivas, que dan la posibilidad a quienes interactúan en él de participar de la transmisión de un saber históricamente acumulado y socialmente válido».

Por su parte, Rueda y otros (1991) en el libro *«El aula universitaria»*, consideran que es importante estudiar el salón de clases porque en él se concreta el quehacer educativo. Es allí donde las personas se enfrentan a planes y programas de estudio, intervienen y construyen diversas relaciones socio-educativas, se encuentran con diferentes actores y con lo imaginario; en otras palabras, se hace tangible lo cotidiano del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de este marco ha de considerarse con suficiencia la importancia del aula o salón de clases como recinto de oportunidades, de intercambio y de espacio para el saber; pero del saber construido a partir de lo que el estudiante sabe, necesita saber, a partir de lo que descubre, verifica, explora, conoce, procesa, comparte y socializa.

En torno a los conceptos de aula que aparecen en cada época, se desarrollan funciones del profesor. Se

generan perfiles de éste como educador, como modelo del comportamiento, como transmisor de conocimiento, como repetidor, como técnico, como planificador, como innovador, como orientador, como agente que toma decisiones, propicia cambios, resuelve problemas y transforma la realidad de su contexto. Su actuación en el aula y en la escuela se considera cada vez con mayor intensidad, indicador de calidad, razón por la cual la formación de éste, es también el eje de la controversia actual sobre la problemática educativa.

En definitiva, el aula es el espacio de interlocución pedagógica que sirve para ubicar la Pregunta en el centro de este escenario de reflexión crítica y de construcciones propias y colegiadas, en donde se lleva a cabo la educación como una práctica social específica, autónoma, y como un complemento necesario de los derechos del hombre tal como lo resaltó (Rousseau, 1712-1778). Desde el texto, también se invocan, tal cual, los de la mujer.

1.4 EL DOCENTE: SU SER Y DEBER-SER

Conviene, entonces precisar ¿Cuál es el papel y el compromiso del educador? Si se considera como técnico instrumentalista que repite y reproduce conocimientos, o si se perfila como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones,

interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica profesional docente para llegar a las filigranas de la práctica pedagógica, finalizándola con su visibilidad: la escritura de ésta, que no es otra cosa que la práctica suvidagógica.

Al respecto, Ebbutt y Elliott (1985) establecen una relación directa entre investigación-acción y desarrollo profesional. El juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes. Expresiones como profesores intelectuales, profesores investigadores, autoevaluación del profesor, calidad de la investigación y acción educativa, corresponden a una necesidad del sistema educativo, orientada al mejoramiento de la capacidad de los docentes para generar conocimientos. Sorprende, que muchos investigadores especializados en pedagogía, así como algunos de los que patrocinan sus actividades, consideran a los profesores como meros usuarios del conocimiento de otros¹⁵.

¹⁵ De aquí, que es necesario que el docente sistematice sus propios procesos socio pedagógicos, con la finalidad que esto se le convierta en procesos de investigación, donde su práctica pedagógica sea insumo para dar cuenta de sí mismo y del Otro, lo que (González-Arizmendi, 2012:32) denomina suvidagogía.

Lo planteado por los autores referenciados obliga a superar la relación unidireccional, lineal y mecánica del conocimiento en el aula. Todas estas concepciones abren las puertas para desarrollar y aplicar el concepto de Aula como escenario de investigación, donde el docente piensa y actúa como investigador, trabajador de la cultura, practicante de la enseñanza dialogante, del aprendizaje como proceso de construcción y de la enseñanza como mecanismo interactivo e innovador. La reflexión del docente acerca de su propia práctica implica la inmersión consciente en el mundo de su experiencia: valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.

En el mismo sentido, el docente vital¹⁶ debe ser capaz de crear ambientes de aprendizaje, concebidos como sistemas complejos en donde las intenciones formativas y los elementos metodológicos constituyen los aspectos reguladores del proyecto y ejecución curricular. De aquí, que los ambientes enriquecidos permiten recrear el conocimiento científico (desde el texto asumidos como saberes conocidos) y el cotidiano (como saberes ignorados) así como predecir situaciones, idear recursos, técnicas

¹⁶ Es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que puede intersubjetivar con el objetivo de que en las instituciones educativas se activen las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, lo que hace que el contexto donde se da esto, se desarrolle.

y estrategias exitosas, resolver problemas, generar cambios y procurar aprendizajes para la vida: así lo sugieren (Sierra y Bustos, 2002) en su investigación «Programa para el desarrollo de destrezas de pensamiento en estudiantes de básica secundaria».

Adviértase, que el docente tiene la tarea permanente de construir un saber y una práctica pedagógica que responda a su realidad, a la de la sociedad y, por supuesto, a la de sus estudiantes. Ya se había comentado sobre la necesidad del profesor de sistematizar sus propias actividades que se gestan de las dinámicas críticas que incluyen la vida socio-pedagógica de sí mismo y del Otro, y que desde la relación del sujeto con la vida y la disciplina que orienta, se podría abordar dicho proceso como el fenómeno de la aprendibilidad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad. Ver la siguiente fórmula:

$$\begin{array}{c} \longrightarrow \\ \text{RDMA} = \text{RSVP} \\ \longleftarrow \\ \hline \text{E}^3\text{A} \end{array}$$

En consecuencia, para producir saber pedagógico, el docente vital debe partir de interrogantes que abarquen su actuación como educador y las actuaciones de sus estudiantes como aprendices. No obstante, (Vasco, 1999) sustenta que ese componente investigativo se percibe como algo muy complejo y

fuera del alcance del educador que realiza su labor en el aula escolar, en la cual es difícil imaginar que pueda darse un proceso de investigación.

Ya es hora que el orientador pedagógico salga de la encrucijada histórica de escoger frente al hecho entre ser profesor o investigador¹⁷. Frente a lo expresado se reafirma que es posible superar la dicotomía¹⁸ existente entre los términos docente e investigador para integrarlos en el de docente investigador.

Ser investigador sólo se entiende, se justifica y se hace posible desde su ser de ser docente y/o profesor cuyo objetivo último es ayudarse a constituirse como sujeto de enseñanza. Esta es la razón por la cual se sugiere la investigación en el aula, como el tipo de investigación que el profesor necesita utilizar para explotar la riqueza de su práctica pedagógica, debido

¹⁷ Para algunos investigadores debe establecerse las diferencias y funciones entre lo que es un docente o un investigador, pues, al parecer no todo docente tiene que ser investigador, o todo investigador debe estar vinculado a la docencia. Sin embargo, sería lamentable que un docente no escudriñe sobre lo mínimo de su saber y hacer: su quehacer docente. Desde el texto se asume la postura, que los docentes deben ser investigadores de su práctica pedagógica, porque si no lo hace, su accionar sería de transmitir un saber que ha sido negociado en otras latitudes sin que el que lo está orientando en el aula pueda tomar postura porque no reflexiona e investiga sobre el saber enseñado.

¹⁸ El término dicotomía proviene del griego dichotomia, que significa división en dos partes iguales, compuesta por dixa, también constituida por dos: dis; igual a dos y tome (corte) del verbo temnein-cortar y del sufijo ia (cualidad). El vocablo dicotomía es un sustantivo que tiene varias acepciones en las distintas áreas del conocimiento.

a que ésta se constituye en el ámbito esencial de su actividad profesional. De aquí emerge la insistencia en rescatar el aula como espacio para construir saber pedagógico¹⁹.

Es inevitable y necesario que el docente para elaborar saber pedagógico desde el aula y la escuela²⁰, el docente debe reflexionar sobre el saber y su saber, su ser y su hacer, y pensar que el conocimiento no está acabado, y que no existe un sólo método para buscar la verdad, sino que da cabida a la pluralidad ideológica y metodológica.

Cuando el docente no exige respuestas terminales, sino que incita a sus alumnos a preguntar, observar, interpretar y comprender el mundo de tensiones y los submundos que lo integran con visión totalizadora, no fragmentada; y/o cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido²¹; cuando se interesa no sólo por lo que enseña, sino por qué y para qué lo hace. Ahora bien, cuando el profesor se familiariza con esto y lo hace parte de su cotidianidad encuentra y resignifica su práctica, logrando niveles de calidad y de satisfacción personal y social.

¹⁹ Según González-Arizmendi (2012:23), es el saber enseñado, reflexionado y visibilizado a través de la práctica suvidagógica, es decir, la escritura.

²⁰ Según Giordan y Vecchi (15:1995), «la escuela no es ya el único lugar de aprendizaje del saber; incluso, corre el riesgo de ser relegada por técnicas mucho más atractivas».

²¹ Se refiere al sentido interno que equivale a conciencia, conocimiento o percepción de interioridad psíquica.

Todo lo anterior se concreta con un docente estratega, lo que supone poseer un conjunto de competencias que le permitan planear, desarrollar, regular y evaluar sus procesos de enseñanza. Al operacionalizar su plan de clase debe conocer e interesarse por la manera cómo aprenden sus alumnos, de tal forma, que las estrategias de enseñanza se encuentren con las estrategias de aprendizaje, haciendo inseparables el proceso de enseñar y aprender. Es decir, que sepa integrar adaptativamente la enseñanza de los contenidos científicos, con las estrategias en función del nivel concreto de desarrollo cognitivo de los alumnos.

Es importante señalar, que el manejo de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) no quede en la planeación del curso como requisito, sino, y sobre todo, en su discurso, en los procesos de indagación al alumno, en su seguimiento, en su evaluación y en sus prácticas, ya que el estudiante por sí mismo y de manera aislada no asume el aprendizaje de forma autónoma.

Es por ello, que el aula de clase como espacio de encuentro, debe convertirse en un auditorio de interlocución pedagógica, en donde el profesor como estratega actúe como mediador, entre las necesidades, intereses²², capacidades, expectativas,

²² Desde el texto se asumen los intereses del docente desde la perspectiva habermasiana, los cuales deben ser teóricos y extrateóricos. Revisar conocimiento e Interés de Habermas (1982).

experiencias del alumno, así como los conceptos, procesos y valores de las distintas áreas académicas, promoviendo el aprendizaje y la actividad de estudio del alumno en un evento significativo, activo, reflexivo, colaborativo y empoderador.

Reforzando la idea, el profesor como mediador cree en su estudiante, en sus potencialidades, se interesa en conocer su mente, cómo conoce, cómo piensa, cómo resuelve problemas, qué dificultades o deficiencias presenta, hace seguimiento a sus procesos y conoce su nivel de maduración. Frente al reto de que el estudiante adquiriera nuevos conocimientos, el docente²³ es capaz de crear en él expectativas positivas, plantearle interrogantes profundos, le interpela, le provoca sus operaciones mentales y al mismo tiempo participa del proceso de crecimiento del estudiante como persona.

Sin embargo, el profesor tiene claro que toda persona aprende por sí misma, y uno de los valores esenciales del aprendizaje es la interioridad, lo que lleva a recordar la idea de (Piaget, 1979): «*El aprendizaje es primero individual*». Es aquí donde la pregunta como estrategia propicia el desarrollo

²³ La palabra docente proviene del latín *docere*, que significa enseñar, lo que podría analogizarse a una relación con la enseñanza y la educación. De acuerdo con la raíz latina indoeuropea DEK, significa pensamiento, y arrojó palabras como doctrina, documento y doctor.

cognitivo y cognoscitivo del aprendiz, conduciéndolo inexorablemente a la toma de conciencia (metacognición)²⁴ de por qué se aprende bien o por qué no se aprende, cómo almacena y recupera la información, qué le es más fácil, que le cuesta más, con qué estrategia aprende mejor.

En relación con la postura anterior, el profesor debe considerar los siguientes aspectos:

- a. Evaluar el proceso de desarrollo del estudiante.
- b. Definir y crear situaciones-acciones pertinentes que provoquen el pensamiento en relación con el estándar y la competencia a desarrollar.
- c. Proveer oportunidades de práctica pertinente a los conceptos, habilidades y actitudes de la competencia a desarrollar.
- d. Facilitar la interacción y cooperación entre docente y alumno a través de un ambiente de libertad de expresión, tolerancia, respeto a las ideas, a las diferencias y limitaciones de los estudiantes.
- e. Retroalimentar toda actividad educativa-pedagógica con la idea de valorar y validar conceptos, propuestas y argumentos.

²⁴ Referida al grado de conciencia que el alumno tiene de sus estados, procesos y estructuras de tipo cognitivo y afectivo en condiciones de aprendizaje.

f. Consolidar siempre un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de contenidos y habilidades, en donde lo cognitivo, cognoscitivo y lo actitudinal se expresen en la puesta en escena de los aprendizajes.

Desde el marco de referencia que hasta aquí se ha presentado, se puede manifestar que el perfil didáctico del profesor mediador precisa la conectividad, tanto del orientador de procesos educativos, como del estudiante. Esto se corrobora con los aportes de (Feuerstein, 1999) en cuanto a lo que se debe desarrollar y que guarda relación con la acción mediadora. El mapa cognitivo es un apoyo que disecciona los elementos y etapas que el docente debe tener en cuenta cuando quiere enseñar algo, apoyado en la validez de la pregunta. Estos elementos son:

a. Los contenidos.

b. La modalidad en que se expresan los contenidos de manera visual, auditiva, gráfica o esquemática.

c. Las capacidades o las disfunciones con las que el estudiante enfrenta el proceso de aprendizaje, llamadas por Feuerstein *Funciones Cognitivas*, y que relaciona en primera instancia con el INPUT: si el estudiante ve, oye, entiende y sabe o no definir el problema. Continúa con las de elaboración, las cuales tienen en cuenta cómo el alumno plantea el problema, cómo lleva a cabo el proceso de comparación, de clasificación, el análisis y la conclusión.

A las del OUTPUT o respuestas condicionadas al proceso anterior hacen referencia de:

1. Las operaciones mentales que ponen en funcionamiento las capacidades requeridas para un proceso cognitivo y que exigen un nivel de abstracción que va del más simple al más complejo.

2. El nivel de complejidad del estímulo.

3. El nivel de abstracción que el estímulo demanda; es decir: el tipo de operación mental que se requiere debe ser clara para el docente y el estudiante.

4. El nivel de eficacia. Al orientar una tarea, ejercicio, lectura o taller, el profesor debe tener la certeza de la posibilidad de la gestión del estudiante, lo que reflejaría el éxito o fracaso de la actividad educativa-pedagógica.

Con el propósito de enfatizar las condiciones y el perfil del animador pedagógico, basta con recordar la idea rectora de los diálogos de (Platón, 427-347 a.C) al presentar a (Sócrates, 470-399 a. C) como modelo de Maestro. Los diálogos de Platón son, en realidad, un despliegue de esta idea básica. En sus diálogos subyace la intención de fondo de enfocar, desde distintas perspectivas y a distintos niveles, la profundidad de la palabra y la acción del Sócrates Maestro. Así, por ejemplo, en «*La República*», dibuja utilizando la imagen de la escultura y la pintura: el *modelo de Maestro* como creador de almas.

La obra cumbre de la educación en Platón es *La República*. Su obra gira en torno al problema de la educación. Si ha quedado como referente clásico de la historia pedagógica ha sido precisamente porque se enfrenta a esta cuestión radicalmente, es decir: no desde el problema del poder, que es quien genera el saber en términos foucaultiano, sino desde el problema de la formación, no como relación de saber-poder²⁵, sino como vocación que nace del sujeto y que necesita superarse para ser alguien en la vida.

Ahora bien, tampoco puede desconocerse la postura de (Foucault, 1995) cuando relaciona la educación con el poder, pues, finalmente, el saber termina generando, además de poder, también construye formación en el sujeto, que es quien genera el saber.

Por su parte, Platón hace recaer todo el peso de este edificio educativo sobre una persona: Sócrates. Busca fundamentalmente ¿Qué lugar ocupa el educador en ese todo que es la educación? Para él la persona misma de Sócrates es mediadora en el proceso de conocimiento. En relación con lo anterior Sócrates plantea:

²⁵ Son relaciones que aparecen juntas. Es decir, para ejercer el poder se requiere un saber y el ejercicio del saber se convierte en un instrumento de poder. Sin embargo, el hecho de que estén relacionados no implica que sean iguales, cada una tiene formas particulares de emergencia. El saber se presenta más asociado a formas y aparece bajo condiciones que se ven y se hablan. El saber comprende, entonces, el cauce entre lo visible y lo invisible. El poder no se relaciona con formas, sino con fuerzas e implica la acción o reacción de una fuerza en relación con otra.

1. Es Maestro porque es el que guía, con sus preguntas y respuestas al alumno. Además, llama a sus alumnos al seguimiento²⁶.

2. Es mediador porque su palabra, su compañía, o, en otros términos, su confesión y amistad, los introduce en ese orden del saber: no es posible introducirse espontáneamente. El hombre necesita conducción, mediación, y el docente juega un papel esencial en ese proceso.

3. El propio ejemplo vital de Sócrates es el que mueve al alumno hacia el conocimiento de la dialéctica.

Con esto se logra definir al docente, su rol y su perfil, recalcando que es el profesor quien formula, retroalimenta, direcciona y enseña a su estudiante a preguntarse y a preguntar²⁷. (Este aspecto se profundiza con ejemplos de mayéutica socrática en la parte II del presente texto).

1.5 LA PREGUNTA: SU ESENCIA, NATURALEZA, Y DIMENSIÓN

En cuanto a la pregunta pedagógica y su praxis, en el contexto del libro es concebida como una

²⁶ El subrayado es de los autores.

²⁷ Desde el texto se asume la postura que el ser maestro tiene unas connotaciones diferentes al docente, profesor, asesor, tutor, orientador, animador: el maestro incluye a estos, además de la sapiencia y el amor por el si mismo, la vida, la disciplina que orienta, el Otro, las realidades, y la institucionalidad.

estrategia, como mediación en el proceso de aprendizaje. En el marco cognoscitivo del acto de preguntar y responder, la pregunta considera aspectos afectivos, motivacionales y expectativas, entre otros, ya que va más allá del hacer.

La conveniencia de trabajar la pregunta como mediación cognitiva presupone que el proceso que se lleva a cabo al formular una pregunta enfatiza que conocer y aprender no son actos mecánicos, por el contrario, sugieren eventos y procesos transformadores en la mente (estructura o esquema) a partir de lo que ya sabemos. Este enfoque de mediación incide en la relación entre el profesor y su alumno, ya que referencia la manera cómo el docente puede acercarse a un niño o a un adolescente para acompañarlo en el desarrollo del pensamiento, en el control de emociones e indicarle estrategias socializadoras para evidenciar sus desempeños.

Ahondando en el ámbito de la pregunta, al profesor le debe preocupar la forma cómo sus estudiantes representan la realidad, cómo cumplen la selección de los estímulos, cómo llevan a cabo la apreciación, asimilación, la acomodación y valoración de los mismos. Aproximarse a este conocimiento sólo se logra si el docente está permanentemente en la disposición de observar e interrogar a sus estudiantes.

Ambas tareas (la del sujeto que enseña y la del sujeto que aprende) deben estar respaldadas y acompañadas de estrategias cognoscitivas, las cuales inciden en las actividades de procesamiento de información ya que éstas permiten el aprender-aprender, constituyéndose en habilidades cognoscitivas que contribuyen a que se exhiban ejecuciones inteligentes.

Ahora bien, la pregunta es un recurso usado cotidianamente, tanto por el orientador como por el estudiante, pero es importante ir precisando el sentido de la pregunta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el plano de la lógica, la pregunta es un enunciado sin valor de verdad puesto que no se puede afirmar si es falso o verdadero. La pregunta indaga por algo incierto, pero al mismo tiempo presupone un nivel de conocimiento de aquello que se desconoce.

Por esto, una manera de caracterizar la pregunta es el planteamiento certero de una incertidumbre. Hablamos del punto de partida para ingresar al mundo de lo desconocido y así encontrar la información que se requiere. En el plano de la ciencia, la pregunta es la forma como se expresan los problemas. A nivel pedagógico se constituye en un facilitador de los procesos comunicativos, pedagógicos y científicos. Desde la perspectiva pragmática, es un enunciado que requiere una respuesta

de tipo verbal, el cual debe interpretarse siempre en su contexto: en definitiva, la pregunta es un activador del aprendizaje.

Indagando sobre la función pedagógica de la pregunta, se ubicaron dos trabajos de Montenegro. El primero, en 1997, a través del cual se examinaron los efectos de la pregunta sobre el proceso de aprendizaje en ciencias. Se comprobó que las preguntas contribuyen de manera sustancial y sistemática a la apropiación conceptual en los estudiantes, y que también favorece el desarrollo de su habilidad para formular preguntas. Pudo notarse un efecto de saturación e incremento notable de la entropía²⁸; es decir, las preguntas facilitan la ganancia de información pero al mismo tiempo generan incertidumbre.

El segundo estudio lo realizó en 1999, y éste se centró en la función de la pregunta en los procesos de razonamientos en ciencias: ¿De qué manera contribuye en los procesos de aprendizaje y si es un activador de estos procesos? En cuanto a los significados implícitos en la forma de preguntar, se detectaron tres propósitos en la formulación de preguntas por parte del profesor: incentivar la participación de los estudiantes, valorar sus conceptos, y controlar el ambiente de clase.

²⁸ Concepto extrapolado de la Física a la Pedagogía para referirse a la pérdida, a la ganancia, o a la posibilidad de no darse, lo cual genera incertidumbre.

Hay que decir, que en el estudio se evidenciaron de manera leve las funciones cognitivas y metas cognitivas de la pregunta. De igual forma, se identificaron preguntas orientadas a la recordación, al análisis y a la comparación, que por estar dirigidas al objeto de conocimiento, bien pueden denominarse preguntas cognitivas. También se detectaron preguntas referidas a la valoración de los conceptos del estudiante y al control del ambiente de aprendizaje. Estas, por estar orientadas a la regulación de la cognición, se pueden denominar preguntas meta cognitivas.

Para Dewey (1989), el *«cuestionamiento es la forma de transformar las situaciones de mal o bien, de menos atractivas a más atractivas»*. De igual manera, (Lipman, 1993: 223), basado en la técnica de la pregunta, propone la filosofía para niños, que es un plan para la implementación de la filosofía en la escuela primaria y secundaria, con el propósito claro de:

- a. Transformar el salón de clases en una comunidad de interrogación.
- b. Que el docente se convierta en facilitador de las preguntas del estudiante, más que un conocedor absoluto.

c. Que el entrenamiento que se le da a los profesores los haga pedagógicamente fuertes y que se auto-desenmascaren filosóficamente, de manera que puedan fortalecer el juicio y el razonamiento de sus estudiantes llevándolos a pensar por sí mismos, y que los docentes eviten instruir a sus pupilos con sus opiniones personales.

Continuando con las referencias acerca de la pregunta, ésta se considera como parte fundamental de la vida del ser humano. Por ello no hay una profesión u oficio que pueda llevarse a cabo sin el acto de preguntar; razón suficientemente importante para considerarla como la esencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación con las implicaciones que tiene esta diada, en los objetivos que conducen el aprendizaje y, de manera específica, para la organización y desarrollo del pensamiento.

La pregunta utilizada por el profesor es la herramienta pedagógica que dinamiza el pensamiento, ya que guía al estudiante en la búsqueda y comunicación no de contenidos memorísticos, sino de contenidos que realmente demuestran el saber y el conocimiento del sujeto aprendiz. La pregunta es la herramienta más útil cuando se quiere fomentar un pensamiento de calidad y evitar que los estudiantes simplemente afirmen y respalden mecánicamente lo que su profesor dice. Se pretende que intenten razonar sobre la base de la evidencia y los buenos juicios.

En consecuencia, la interacción docente-estudiante parte del uso de la pregunta, ya que la comunicación apoya el aprendizaje, lo que indica, que la pregunta es la herramienta para la comunicación hábil de contenidos, mejorar la calidad de la educación y de los niveles de pensamiento. En esta misma idea, el formular preguntas de manera sistemática es el primer paso para cambiar el proceso de interacción entre el profesor y los estudiantes, o cualquier aspecto del salón de clases y/o escuela.

A este mecanismo se le conoce también como proceso de indagación, ante lo cual (Berghoff, 1996) y citado por (Gyung, 2010) plantea que la indagación es el proceso recursivo de formular preguntas, de buscar y organizar información para llegar a respuestas tentativas, y de trabajar en forma individual o colaborativa con el fin de verificar si las respuestas tienen o no sentido.

Por su parte, en la Universidad de Costa Rica, Silvia Chacón Ramírez, como resultado de sus investigaciones y en una ponencia titulada «*La pregunta pedagógica como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales*», trabaja la concepción de un enfoque comunicativo dialéctico, presente y necesario para organizar un ambiente en el cual el diálogo provoca el intercambio de ideas que llevan al desarrollo del

pensamiento, por lo que se afirma en la idea de que cualquier pregunta corresponde a un problema que debe ser resuelto y que necesita, por lo tanto, de una o varias respuestas, ya sean simples o complejas.

Por otra parte, dentro de un contexto educativo caracterizado por la dialéctica, el planteamiento de preguntas pedagógicas conduce a una toma de conciencia de las elaboraciones cognitivas que se producen, ya sean éstas simples o complejas. La actividad de preguntar se introduce en una pedagogía que toma el paralelismo del pensamiento y del lenguaje manifestado en la relación comunicativa.

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, se puede manifestar que la pregunta pedagógica es una efectiva estrategia cognoscitiva que, de acuerdo con lo dicho por (Poggioli, 2006) conlleva de un lado, a la elaboración verbal para la adquisición del conocimiento, y de otro, al desarrollo del pensamiento divergente al procurarse la solución de problemas.

De aquí se hace necesario provocar en el recinto pedagógico preguntas pertinentes, oportunas, que le posibiliten al estudiante elaborar y proponer respuestas que contribuyan al deseo y disposición de mantenerse en un proceso activo y de constante intercambio de interrogantes, en donde se evidencien las capacidades mentales y emocionales de los aprendices.

Ante lo comentado, Chacón (2006) considera que con poca frecuencia se destacan las capacidades emotivas en el proceso de aprendizaje; por lo tanto, en un contexto de aprendizaje significativo, la pregunta pedagógica y su praxis debe generar capacidades emotivas que favorezcan el proceso de anclaje entre lo conocido y la nueva información. Toda pregunta bien estructurada e intencionada en su formulación implica una acción mediadora del docente, pero también la presencia de elementos pedagógicos de la teoría del aprendizaje significativo de (Ausubel,1994). Además, se afecta e interviene la zona de desarrollo próxima y potencial de (Vygotsky, 1979) y, por supuesto, se manifiesta la intervención y relación entre el sujeto y objeto de conocimiento como lo plantea (Piaget, 1983).

Por su parte, Chacón (2006) se apoya en las ideas de autores como (Valera y Madriz, 2009) quienes afirman que formular y formularse buenas y pertinentes preguntas no es tarea fácil. Un aspecto importante de una intervención pedagógica acertada reside justamente en la formulación de preguntas adecuadas en el momento oportuno. Las preguntas ayudan a fortalecer los intercambios y la participación activa en las conversaciones en el aula. El preguntar correcto exige disponer de cierto conocimiento, y también el saber de lo que se pregunta, a quién o

qué se pregunta; cómo debe formularse la pregunta, así como el contexto del saber desde donde se realiza la pregunta.

Todas estas afirmaciones justifican el necesario soporte de conocimiento didáctico en la formulación de preguntas por parte del docente. Además, el conocimiento sobre capacidades cognitivas relacionadas al desarrollo humano, el tipo de preguntas para el desarrollo cognitivo, el empleo del lenguaje, y las capacidades cognitivo-comunicativas que se deseen suscitar.

De manera general, la pregunta es una forma de práctica del pensamiento que incorpora un componente auto-correctivo que, a su vez, es una manera de cuestionamiento, la cual ofrece a la persona una visión clara, exacta y precisa para valorar sus resultados.

Para finalizar en el orden de ideas planteadas, se agrega a la pregunta su condición de instrumento práctico para evaluar y ponderar el aprendizaje del estudiante, determinar su capacidad de aplicación teórico-práctico y su nivel de desarrollo de pensamiento.

1.6 LA PREGUNTA COMO MÉTODO DE EXPLORACIÓN CIENTÍFICA

Todo proceso de investigación científica comienza con una pregunta, que por su naturaleza es curiosa

y pretende ser resuelta. En el contacto diario que se tiene con el mundo de tensiones y los submundos que lo integran también surgen preguntas y búsquedas de explicaciones acerca de lo que sucede alrededor del sujeto. Ante lo planteado, habría que preguntarse ¿por qué sucede de esta manera surgiendo todo tipo de cábalas, suposiciones e interrogantes?

Se cree que las preguntas que parten de la auténtica curiosidad y del deseo genuino de comprender el mundo de tensiones, son un punto de partida fundamental para el aprendizaje de las ciencias. Esto presupone aclarar que ambos tipos de indagación, tanto la científica, como la cotidiana, o las formuladas en la escuela, no cuentan con el mismo status epistemológico de conocimiento. Es decir, el proceso que sigue la investigación científica es muy diferente del que sigue la investigación escolar, no tanta por sus métodos, pero sí por las preguntas que se plantean e intentan responder, y por los resultados que se obtienen.

En la «ciencia profesional»²⁹ se buscan explicaciones nuevas, es decir: cosas que todavía no se saben. En la escuela, en cambio, se busca que los niños y niñas puedan a partir de sus preguntas, construir conceptos que la sociedad ya conoce y

²⁹ Las comillas y el subrayado son de los autores.

considera válidos, teniendo la posibilidad de plantear sus criterios, sus juicios y reevaluar o resignificar la realidad.

Entonces ¿cuál es el valor de empezar por preguntas? En principio, comenzar el aprendizaje desde un lugar curioso, hace que las respuestas obtenidas tengan más sentido para el que las formula. De otro lado, se cree importante instalar la incertidumbre con respecto a lo que se observa, lo cual debe dar lugar a preguntarse ¿será que las cosas son como se perciben?³⁰

De aquí, que ejercitar la capacidad de hacer preguntas a los niños y jóvenes a partir de la observación, entonces, se convierte en un punto importante a la hora de diseñar o planear una asignatura o una clase. Cuando se hace una pregunta se espera una respuesta, en este caso, por parte de los niños, niñas y jóvenes, y seguro que ellos tienen algo para contestar por más erróneo que parezca al criterio de un adulto.

De todas maneras, la pretensión no es que respondan «correctamente», sino que tomen conciencia del problema que se plantea y de sus ideas y concepciones acerca del mismo. La pregunta sirve

³⁰ Es necesario aclarar que de acuerdo con (Gergen, 1996:153), el cognitivismo niega una realidad externa, puesto que para esta concepción «no es el mundo en sí lo que determina la acción humana, sino el modo como se percibe el mundo.

para explicitar las concepciones y conceptos previos que niños y jóvenes traen, y así ponerlo en el escenario del aprendizaje.

Ahora bien, una vez que el docente se encuentra con esas ideas ¿qué hacer? Es importante tener claro que lo que le interesa al docente, es por un lado, poder modificar las estructuras de conocimiento de los aprendices, de manera que se aproximen a las causas reales de lo que sucede.

Por otra parte, buscar potencializar el desarrollo del pensamiento crítico, con el objetivo que posean herramientas intelectuales para resolver nuevas situaciones y tomar oportunamente decisiones. En definitiva, se pretende desarrollar y sembrar en el aprendiz la necesidad de investigar y de sentir esta actividad como parte de su proceso educativo-formativo³¹.

1.7 LA PREGUNTA SOCRÁTICA

Por su pertinencia y eficacia se hará gran relevancia de ésta (Diálogo socrático) cuyos referentes se abordarán de manera didáctica. Para iniciar se resalta el trabajo que aporta (Acosta, 1997) basado en los resultados del trabajo «*Estrategias de interacción oral que posibilitan el desarrollo del pensamiento*», en el cual, a través de la metodología

³¹ Revisar cita 11.

de estudio de casos, se plantea la utilidad de la pregunta socrática como factor para incrementar cualitativamente los niveles de organización y desarrollo del pensamiento de estudiantes de diferentes niveles educativos, en términos de procesos meta-cognitivos, así como en factores de pertinencia, coherencia, cantidad y precisión de lo expresado durante la aplicación del proceso socrático en el aula.

El autor en mención plantea que, al pensar en el perfil de un docente, es fundamental considerar el papel que cumple la pregunta como reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera especial a lo que hace referencia a la organización y desarrollo del pensamiento de los estudiantes. De hecho, son muchos los estudios que muestran la importancia entre el proceso de pensar y el rendimiento académico. Entre otros, se destaca el de (Wilén, 2004) que relaciona el rendimiento académico con la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes.

El acto de interrogar dentro de una secuencia armoniosa de preguntas y re-preguntas, con sus respectivas respuestas, genera una interrelación o diálogo muy productivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera particular (Paul, 1995) y citado por (Acosta, 1997) plantea que el método socrático es una manera de preguntar que examina profundamente el sentido, la justificación o solidez lógica de una enunciación, posición o línea de

razonamiento. De esta manera, la pregunta matiza la relación docente-estudiante y propicia los procesos cognitivos y metacognitivos en el aula.

La pregunta al estilo socrático genera cada vez más complejidad en los niveles del procesamiento de la información entre el docente y el estudiante, y también entre los mismos profesores y estudiantes³². En el uso de este método se ha visto que el profesor va apropiándose de la forma y del método, de tal manera, que lo hace con su estilo propio. Esta posibilidad se recoge en el señalamiento de (Paul, 1995) cuando éste anota que el método socrático puede aplicarse en una variedad de formas y se caracteriza por adaptarse a muchos tipos de habilidades y conocimientos.

Dentro del marco de referencia de este trabajo, la interrogación, como método socrático en el contexto de la conversación y del diálogo, se percibe y se utiliza como método de enseñanza directa, debido a que Sócrates se dirigía al interlocutor, pidiéndole que expulsara sus ideas, lo azuzaba con preguntas, a veces sutiles, y lo conducía hábilmente a reconocer la verdad que él mismo pensaba, o lo dejaba extraviarse en un falso camino para descubrirle enseguida su

³² La pregunta socrática por su esencia, no sólo cumple la función interlocutiva de aprendizaje con los estudiantes, sino también cuando los profesores están en la función de aprender como estudiantes, por ejemplo, seminarios y/o talleres: también es válido la dialógica socrática como método de aprendizaje. Revisar la parte II del texto, donde se expone de forma práctica una dialógica socrática entre docentes.

error, haciendo una exposición directa y no enseñando el método como aislado de la conversación. Este método que como instrumento formal saca la ciencia del fondo del alumno por medio de preguntas y repreguntas, pretende llegar a la definición y al fondo de las cosas.

En el trabajo de campo que realizó (Acosta, 1997) tomó 12 estudiantes entre quinto grado y octavo semestre de nivel universitario, de edades entre 10–25 años, hombres y mujeres de entidades públicas y privadas de alto y bajo rendimiento académico. Los resultados obtenidos apuntan a lo siguiente:

Se observó un incremento cualitativo en los niveles de organización y desarrollo del pensamiento en los alumnos que participaron en la investigación. Ahora bien, teniendo en cuenta las categorías que sometió a estudio, como fueron: escuchar– decir, se puede plantear como conclusiones de la investigación, lo siguiente:

a. En las primeras sesiones se caracterizaron por una baja fluidez verbal: deficiencia tanto en la claridad como en la coherencia y pertinencia de sus expresiones, rodeos para manifestar las ideas, y uso exagerado de palabras como «esa cosa» y «eso».

b. Estas dificultades se fueron superando poco a poco y, a partir de la 9ª ó 10ª sesión, se observaron otras cualidades como: un mayor número de

respuestas acertadas y mayor calidad en las preguntas, manifestaron desacuerdos, se mostró mejor fundamento en lo que se decía o se escribía, y se vio un aumento en la atención y motivación del estudiante.

c. Se percibieron cambios en la organización del pensamiento, sobre todo, por medio de la meta cognición; es decir, los alumnos se preocuparon por tener en cuenta no sólo lo que decían, sino que se monitorearon cuando realizaban la actividad. Los estudiantes mostraron mayores niveles de conciencia de cómo estaban pensando.

Como muestra del abordaje del método, se anexa a continuación un fragmento de una puesta en escena, como la siguiente:

P - ¿Qué relaciones hay entre las disciplinas de las ciencias sociales?

R - Todas tienen que ver con el ser humano, con lo que él es...

P - ¿De qué manera éstas se relacionan con el ser humano?

R - Todas ellas hablan del ser humano, pero desde puntos diferentes, con perspectivas particulares que cada una de ellas han estudiado.

P- ¿Qué quieres decir con puntos diferentes?

R - Es hablar cosas diferentes del hombre. Tal como...

P - ¿Cosas? ¿Me puedes aclarar eso?

R - Bueno, si la disciplina tiene a un ser humano al frente, la sociología dice una cosa, la psicología otra, la antropología otra diferente.

P - ¿Qué son cosas?

R - Es decir, contenidos, conocimientos, teorías acerca de cómo las personas quieren expresar sobre algo.

P - Bien, de acuerdo, ahora dime ¿cuáles son las similitudes y diferencias entre los conocimientos de estas disciplinas?

R - Primero diré las diferencias. La psicología enfatiza en la persona individualmente...

P - ¿Enfatiza quiere decir que la psicología no interviene cuando el ser humano está en un grupo?

R - No; insiste más en lo individual, pero no descuida lo grupal.

P - ¿Cuáles son los criterios para justificar los momentos en los cuales se debe insistir y en los que no? El diálogo continúa.

En el diálogo socrático se deben tener en consideración los siguientes aspectos:

a. Esperar. Darles tiempo a los estudiantes para considerar la pregunta y su respuesta.

b. Respaldo. Asegurarse de que los estudiantes tengan el suficiente respaldo y fuentes para responder las preguntas. No es justo esperar altos niveles de pensamiento en aspectos que no han sido expuestos.

c. Abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas y cerradas son útiles. Las abiertas promueven el pensamiento crítico, mientras que las cerradas dirigen la atención.

d. Aclaraciones, solicitudes e informaciones. Se deben incluir preguntas para aclarar y solicitar informes. Los estudiantes pueden necesitar orientación mientras examinan las posibles respuestas.

e. Todos los niveles. Ayuda al estudiante a desarrollar niveles de pensamiento crítico y de comprensión.

En la intención final de resignificar la actividad pedagógica y valorar el aprendizaje como conocimiento en lo pedagógico-didáctico, y para la evaluación del sujeto que aprende, puede proponerse la pregunta de la siguiente manera: *«mediación en el aula de clase como estrategia para todo proceso pedagógico-didáctico, y como estrategia para el desarrollo del pensamiento en cualquier escenario educativo»*.

1.8 EL PENSAMIENTO COMO PROCESO COGNITIVO

1.8.1 La enseñanza de las habilidades de pensamiento

El pensamiento como otra de las categorías esenciales de este texto, debe tomarse como un proceso cognitivo que contribuye al desarrollo mental del ser humano y, por supuesto, al desarrollo del pensamiento. Abordar el concepto equivale a revisar los planteamientos y conceptualizaciones que diferentes investigadores han planteado, permitiéndole a los autores del texto a que reflexionen en un contexto determinado. Es decir, el pensamiento y su presencia en las elaboraciones mentales de los estudiantes al ser interrogados, al resolver una pregunta, un problema, al argumentar, e inclusive en el acto de preguntar, conduce a generar habilidades en el desarrollo del pensamiento.

Una breve revisión del concepto de *pensamiento* indica la importancia que este proceso cobra en la práctica pedagógica del docente y en el aprendizaje del estudiante.

Maureen Priestley, en su manual «*Técnicas y estrategias del pensamiento*», plantea a este como el procedimiento que capacita para procesar información. Además, ella considera que el pensa-

miento tiene lugar dentro de una secuencia de etapas diversas, iniciando por la percepción hasta llegar a la solución de problemas.

En el mismo sentido, Paul (1993) anota que el pensamiento es un proceso intelectualmente disciplinado de conceptuar, analizar y sintetizar mediante la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento y la comunicación como guía a la creencia y a la acción. Es decir: una manera de hacer seguimiento al desarrollo del pensamiento del estudiante y de cualificar sus procesos. Por su parte Paul propone los **estándares intelectuales del pensamiento**, los cuales se constituyen en el aula de clase como herramientas que, a través de la pregunta, generan y potencializan el razonamiento crítico del estudiante. Estos estándares y sus preguntas son:

CLARIDAD

¿Podrías explicar un poco más?

¿Podrías ilustrar lo que quieres decir?

¿Podrías darme un ejemplo?

PRECISIÓN

¿Podrías ser más específico?

¿Podrías darme más detalles?

¿Podrías ser más exacto?

EXACTITUD

¿Cómo podríamos comprobar eso?

¿Cómo podríamos averiguar si eso es cierto?

¿Cómo podríamos verificar o evaluar eso?

PERTINENCIA

¿Cómo se relaciona esto con el problema?

¿Cómo se relaciona esto con la pregunta?

¿Cómo nos ayuda esto con el problema?

PROFUNDIDAD

¿Qué factores hacen de esto un problema difícil?

¿Cuáles son las complejidades de esta pregunta?

¿Cuáles son las dificultades que tenemos que manejar?

AMPLITUD

¿Es necesario ver esto desde otra perspectiva?

¿Es necesario considerar otro punto de vista?

¿Es necesario ver esto de otra forma?

LÓGICA

¿Todo esto tiene algún sentido?

¿Tu primer párrafo cuadra con el último?

¿Lo que afirmas es consecuencia de la evidencia?

Por su parte, Labarrere (2004) lo define como «*Un proceso de búsqueda, de descubrimiento, de investigación constante, que se manifiesta a través de la elaboración de hipótesis, razonamiento y emisión de juicios*».

De igual manera Villarini (1989) en su amplio trabajo de investigación sobre el pensamiento, y desde su Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento en Puerto Rico (OFDP), considera que el pensamiento es la capacidad o competencia para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros y establecer metas y medios para su logro. Esta concepción sugiere una estructura o sistema de pensamiento que comprende tres subsistemas íntimamente relacionados, y que son:

1. Sistema de representaciones o codificación.

Se trata de patrones mentales en términos de los cuales se organizan los estímulos o la información, de modo que ésta se torna significativa. Las imágenes, las nociones, los esquemas y los conceptos, son ejemplos de estos patrones o formas de representación.

2. Sistema de operaciones

Se trata de procedimientos mentales que se llevan a cabo sobre la información para organizarla o reorganizarla. Las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas de pensamiento, los algoritmos y los métodos, son para este caso, ejemplos de tipos de procedimientos.

3. Sistema de actitudes

Se trata de disposiciones afectivas que proporcionan finalidad y energía a la actividad del pensamiento. Las emociones, los intereses, los sentimientos y los valores son ejemplos de tipos de actitud.

Otros autores plantean en sus conceptualizaciones la interdependencia entre el conocimiento y el pensamiento.

Uno de estos, (Dewey, 1989:23) dice que *«el pensamiento es una acción reflexiva que implica una consecuencia de ideas, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como resultado, a su vez, apunta y remite a las que precedieron, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común»*.

En consecuencia, el pensamiento es un acto que puede ser dirigido conscientemente y que además, tiene una meta que se puede conseguir.

Usualmente se hace una distinción entre pensamiento y conocimiento. Al momento de la instrucción de la educación se le ha dado más importancia al conocimiento (contenido) y se ha desvalorado el pensamiento a pesar de que algunos autores afirman que poseer un cuerpo apropiado de conocimiento para una tarea, no garantiza que este se aplique eficazmente en ese campo. Pues se trata de mirar el contenido y al pensamiento como dos cosas interdependientes. La persona adquiere contenidos en la medida en que el pensamiento del sujeto lo produce, lo organiza, lo transforma y lo evalúa, haciéndolo suyo el contenido por medio del pensamiento.

Desde la perspectiva planteada, es por eso que la educación debe atender prioritariamente el desarrollo cognitivo y del pensamiento³³, desde el preescolar hasta la universidad. Así se aborda competitivamente la sociedad del conocimiento, logrando aprendizajes autónomos para toda la vida, sustentados en el *aprender a conocer* y el *aprender a hacer*; obteniendo una formación cualitativa y superando la transmisión lineal y reproductiva del conocimiento para constituirse en un pensar interpretativo y creador.

³³ Es fundamental aclarar, que el objetivo esencial de la educación está relacionada con la esencialidad del ser en ser formado y educado. Cuando se hace referencia con el enunciado de «*que la educación debe atender prioritariamente el desarrollo cognitivo y del pensamiento*» se utiliza con la pretensión de señalar que el aprendizaje del conocimiento científico a través de su proceso formativo y educativo lo debe utilizar el sujeto para poder actuar y desarrollar el contexto donde habita. Revisar cita 11.

Para ilustrar más este propósito, el artículo de Páez (2006) de la Universidad de Carabobo – Venezuela, denominado: «*Planeamiento didáctico-estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una visión desde la práctica profesional docente*», aporta posiciones claras frente al trabajo educativo-pedagógico en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

En el contexto general de su artículo, desarrolla la necesidad de formar al estudiante para pensar críticamente, de ahí que el pensamiento sea una finalidad de la educación; por lo tanto, el enseñar a pensar debe ser uno de los objetivos de todos los docentes, en todas las asignaturas y en todos los niveles educativos.

De igual manera, continúa el manejo de su temática resaltando el papel de la escuela en el proceso del pensamiento, ya que se convierte en un espacio no sólo para adquirir conocimientos, sino también para conseguir una identidad, al estilo bourdieuano sobre el habitus³⁴ de comportamiento académico a través de la relación del niño con sus profesores y compañeros.

La autora deduce que un proceso de enseñanza y aprendizaje crítico, al estar sustentado sobre los

³⁴ El concepto de habitus que utiliza Pierre Bourdieu como punto de apoyo para mostrar la continuidad de las acciones dispuestas. De igual manera se constituye en un concepto insuficiente para asimilar las diferentes actividades de transformación de las diversas facetas de la singularidad.

principios cognitivos y constructivistas del aprendizaje, y como producto de las actividades de análisis, síntesis, reflexión, observación, comparación, contrastación, vivencia y simulación, realizadas en el ambiente de aprendizaje, internalizará en el estudiante una actitud de inconformidad ante lo que recibe u observa, y con ello, una actitud de búsqueda constante de la verdad mediante la aplicación de estrategias de pensamiento. En definitiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un medio a través del cual el estudiante individualiza, subjetiviza, sintetiza y se apropia de las bondades del proceso educativo que recibió en la institución escolar.

Se plantea, entonces, que el docente debe seleccionar las estrategias metodológicas que le permitan cumplir con los objetivos básicos de la educación mediante el estudio de procesos que incluyan razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia, maduración y secuencia de habilidades de pensamiento, enseñando aspectos significativos para el que aprende.

Lo anterior permite revisar, inicialmente, cómo se enseña a pensar en teoría, a encontrar respuestas o propuestas, para que a través de la enseñanza de los contenidos de las diferentes áreas académicas, se desarrollen las habilidades de pensamiento y se conduzca al estudiante a ser un pensador crítico. Para esto se continúa con lo expuesto por (Páez, 2006) en su artículo, del cual se ha venido haciendo referencia.

Las bases teóricas que orientan el tema del pensamiento y su enseñanza, recogen varios postulados. Entre ellos están:

1.8.1.1 La teoría cognitiva de la instrucción

Al existir diversas teorías sobre la enseñanza, se infiere que no existe una manera única de concebir, planificar y ejecutar la instrucción. El sistema de instrucción según (Chadwick, 1988) toma en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La estructura conceptual de la instrucción.
- b) Las características ambientales que rodean al aprendizaje.
- c) Los aspectos de planeamiento y administración de la instrucción.
- d) Las características relativas a límites de tiempo y horarios dedicados al aprendizaje e instrucción.

Estos aspectos tienen que ver con los objetivos de la enseñanza, las diferencias individuales, el papel de la motivación, la secuencia y la estructuración del material de enseñanza, la selección de medios de instrucción, las actividades de enseñanza y, obviamente, la evaluación. Todos estos aspectos configuran lo que sucede en la instrucción.

Por ello, la instrucción debe ser lo más individualizada posible porque se hace necesario construir sobre la plataforma de conocimientos que el alumno

ya posee. Cada alumno debe ser tratado de acuerdo a sus potencialidades y animado a aprender a un ritmo de trabajo compatible con sus capacidades, aún cuando la instrucción se realice en grupos.

Aprender a pensar y pensar correctamente se da dentro de contextos de formas particulares del conocimiento y sus disciplinas, pues como lo afirma (Bruner, 1987), no hay nada más fundamental en una disciplina que su manera de pensar, de tal modo que al enseñarla lo importante es darle al alumno la oportunidad de aprender esa manera de pensar, darle oportunidad para solucionar problemas, hacer conjeturas y discutir. Esto, porque los alumnos aprenden a pensar en la medida en que encuentran la manera de hacerlo. Por ello, es muy importante que los profesores conozcan su disciplina con profundidad, que conozcan su estructura y en qué se diferencia de las otras, pero, sobre todo, que sepan y puedan hacer ver esa diferencia a sus estudiantes.

En cuanto al ambiente de aprendizaje favorable al desarrollo de las destrezas de pensamiento en el estudiante, de acuerdo con lo desarrollado por (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976) se caracteriza por un reforzamiento y apoyo que anima al estudiante a arriesgarse a pensar a través de las preguntas, las adivinanzas, los desafíos; es decir: por una interacción considerable entre los estudiantes y entre éstos y el contenido, y por actividades centradas en el procesamiento de informaciones más que en su recepción.

2. El Método de la discusión

Este indica que el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante depende en gran medida de las estrategias metodológicas utilizadas. Uno de los métodos idóneos para lograr involucrar activamente al educando en su proceso de aprendizaje, es el de la discusión. El método de la discusión se basa en la tríada: preguntar, escuchar y responder. Al respecto, (Christensen, 1991) manifiesta, que el acto de preguntar no comienza ni termina con la formulación de preguntas incisivas acerca del material objeto de estudio: ello requiere formular la pregunta correcta al estudiante apropiado y en el momento adecuado.

Otro importante aporte para la enseñanza del pensamiento, y que se sustenta en una estrategia pedagógica para el aula de clase, la ofrece (Villarini, 1991), en su «*Manual para la enseñanza de las destrezas de Pensamiento*», el cual plantea que existen operaciones prácticas para el desarrollo del pensamiento y que pueden ser enseñadas desde los contenidos curriculares.

En este sentido y desde antes Gardner y Esternberg 1995, habían llegado a un punto de vista parecido, ya que explica las amplias posibilidades de relacionar las habilidades de pensamiento con la inteligencia. Tanto así, que en la actualidad se acepta la posibilidad de acrecentar la inteligencia orientando

al estudiante hacía la resolución de problemas en todos los ámbitos. Además, desde los años setenta se considera que la inteligencia puede desarrollarse propiciando el crecimiento de las habilidades de pensamiento, pudiendo lograr avances importantes en tal sentido, pese al esquema conductista en que se enmarcó.

Sin embargo, a partir de las tesis de Piaget (1983) con su «*asimilación, acomodación, desequilibrio*»; (Vygotsky, 1979) con su «*zona de desarrollo próximo y proceso de conceptualización*»; (Brunner, 1995) con su teoría de «*cultura, pensamiento, significado y lenguaje*»; (Gardner, 1993) con sus «*inteligencias múltiples*», y (Coleman, 1995) con la «*inteligencia emocional*», se logró acceder a las teorías del constructivismo en sus modalidades y en sus aplicaciones a la enseñanza.

El sistema escolar y universitario de Puerto Rico da cuenta de la *estrategia de exploración, conceptualización y aplicación* (ECA), acompañada de las metodologías de la enseñanza directa, la *Pregunta*, la *meta cognición* y la *enseñanza cooperativa*, lideradas por Villarini y su equipo de colaboradores.

Todas estas posibilidades de enseñanza de las habilidades, y en particular, la estrategia ECA, es un marco conceptual general para plantear problemas, determinar necesidades y tomar decisiones educativas de manera experimental, sistemática y

estratégica. En general, la estrategia permite precisar objetivos instruccionales a la luz de los intereses y necesidades de los estudiantes, y organizan el proceso de enseñanza simultáneamente como un proceso de evaluación y retro comunicación, logrando lo siguiente:

- a. Activar y estructurar el proceso del pensamiento del estudiante.
- b. Fomentar la creación de un clima de libre expresión y flexibilidad.
- c. Facilitar la interacción, la retro comunicación y la evaluación entre educando y educadores al hacer público el proceso de pensamiento.
- d. Permitir el modelaje intelectual y la interacción de modelos.

En definitiva, esta metodología tiene como propósito crear en el salón de clase las condiciones para facilitar el desarrollo del pensamiento. De esta manera se constituye en instrumento del docente para enseñar y en instrumento del estudiante para aprender. Esto significa que el estudiante haga suya la metodología, se entrene a sí mismo, aprenda a preguntar y a metacognizar; y que el profesor sepa orientar, estimular, preguntar, retroalimentar y evaluar.

Precisando cada metodología, se puede decir en particular de la estrategia ECA, que es un plan

general de actividades de enseñanza, que crea condiciones para que el estudiante desarrolle conceptos, destrezas, actitudes y valores mediante el estudio de las materias académicas. Esta parte ofrece algunos supuestos para referirse al aprendizaje:

- ✓ Aprender es un acto de pensamiento.
- ✓ El Conocimiento se construye a partir de los estímulos e información recibida, y que son elaborados y procesados por el pensamiento.
- ✓ La información que manipula el estudiante y proporciona el maestro debe ser significativa.
- ✓ Se evidencia cambio en el comportamiento cuando el estudiante ha aprendido, cuando ha desarrollado conceptos, habilidades y actitudes.

En consecuencia, la metodología Villariniana consta de tres fases:

En la fase de Exploración, el docente diseña actividades e interactúa con el estudiante de manera que éste active su conocimiento y experiencia previa para poder procesar la nueva información. Se estima un diagnóstico del estado cognitivo del estudiante, lo cual orientará al profesor en su estrategia y objetivos. Permite, además, el ejercicio de pensar y examinar el propio pensamiento (meta cognición), pudiendo fortalecer la autoestima del estudiante.

En la fase de Conceptualización, el profesor, de modo claro, coherente y sugestivo, presenta la información para que sea procesada y transformada en conocimiento por parte del estudiante, a la vez que hace seguimiento de los avances o dificultades de manera que aplique una evaluación formativa.

En la Aplicación se debe consolidar el *concepto* proponiendo al estudiante tareas intelectuales como describir, explicar, analizar o solucionar problemas, utilizando, por supuesto, el *concepto* incorporado o desarrollado.

Otra metodología para enseñar habilidades de pensamiento, es La Pregunta, cuyo origen pedagógico se remonta de la mayéutica socrática. Consideró Sócrates que el profesor no introduce las ideas al estudiante; por el contrario, debe procurar que sean paridas³⁵ y propuestas por él, ya que el diálogo conduce al docente por medio de preguntas y respuestas a la búsqueda de una verdad. Esta metodología de la pregunta encuentra acogida en movimientos del pensamiento crítico y programas como el de (Lipman, 1993) «*Filosofía para niños*», y el de «*pensamiento crítico*» de (Paul, 1995) mencionados anteriormente.

³⁵ Sócrates manifestaba que él ejercía el mismo oficio de su madre, más no de niños, sino de verdades. Término procedente del griego «*maieutiké techné*» (el arte de la comadrona) que fue utilizado por Platón para referirse a la segunda fase del método de investigación de Sócrates, comparando el arte de las comadronas con esta fase del método socrático, con la que pretendía ayudar a dar a luz a la verdad. http://www.webdianoia.com/glosario/display.php?action=view&id=209&from=action=search%7Cby=M%7Cnr_page=2

Para esta metodología, Dewey (1989) hace un aporte importante cuando plantea que la curiosidad en cuanto a actitud exploratoria es la que da origen al pensamiento. Advierte que el niño se vale del lenguaje interrogativo de las preguntas para explorar por medio de los adultos al mundo.

Esta relación entre pregunta y pensamiento que plantea Dewey, sirve para desarrollar la concepción pedagógica de (Freire, 1987), ya que éste supone una relación indudable entre el asombro y la pregunta, el riesgo y la existencia. Freire advierte en relación a la burocratización de la pregunta, lo cual inhibe el desarrollo humano. Por su parte, Dewey anota que la mentalidad del maestro, en ocasiones, cohibe y oprime las posibilidades del desarrollo del pensamiento del niño y joven; por tanto, su acción es la de estimular y facilitar la pregunta didáctica. Por lo expuesto, la metodología de La Pregunta no es una técnica sino una forma de organización de las relaciones educativas en interacción pertinente y liberadora.

1.8.2 Las habilidades de pensamiento

El tema de las destrezas o habilidades de pensamiento es presentado por los docentes de la Universidad de Córdoba (Bustos, Otálvaro y Pacheco, 2002) como grupo o conjunto de operaciones que se llevan a cabo cuando se va a realizar una tarea, una acción o a lograr un objetivo, tanto

en lo académico como en lo cotidiano, de manera eficiente y eficaz, tanto por el docente en su proceso de enseñanza, como el estudiante en su aprendizaje.

Los docentes hacen una reclasificación de las habilidades teniendo en cuenta las planteadas por (Prestley, 1996 y Villarini, 1999) en sus respectivos manuales para la enseñanza de las destrezas del pensamiento, entre las cuales se tienen las siguientes:

a. Observar-Describir

Implica activar los sistemas sensoriales para focalizar, captar, registrar e interpretar la información para determinar atributos o características del objeto, suceso, hecho o situación, estableciendo relación con los conocimientos previos. Este proceso es verificable por la capacidad de describir ampliamente y extensamente las cualidades determinadas.

b. Comparar-Relacionar

Implica identificar y discriminar las características de objetos o situaciones, para establecer relaciones de semejanzas y diferencias a partir de criterios establecidos y obtener un proceso de identificación adecuado.

c. Ordenar-Agrupar-Clasificar

Para llegar a la operación mental de la clasificación, se debe haber establecido previamente la ordenación de los elementos para agruparlos en la jornada de clase, lo cual permite incluir cualquier

objeto, de acuerdo con las características esenciales que se comparten con la clase. Esto es lo que constituye la operación de clasificar.

d. Inferir

A partir de la clasificación de información, datos, hechos y objetos, se derivan nuevas formas de conceptos y relaciones que permiten establecer causas, consecuencias, predicciones, estimaciones, generalizaciones, explicaciones y conjeturas que permiten actuar sobre un enunciado.

e. Analizar

Requiere identificar los atributos y componentes de un objeto, una situación y un hecho, estableciendo relaciones entre los atributos y componentes, descubriendo un principio que los integra.

f. Razonar lógicamente

Implica identificar, en forma lógica, una conclusión a partir del análisis de la relación lógica entre la premisa y dicha conclusión.

g. Evaluar

Se identifican las características o indicadores en el objeto, se analizan las características en términos de criterios y luego se realizan juicios o valoraciones de la relación entre las características y el criterio establecido.

h. Tomar decisiones

Es la selección adecuada de una alternativa entre otras, para emprender un curso de acción y lograr un objetivo o propósito.

A cada una de estas habilidades se les asignan unos indicadores que permiten, tanto al docente como al estudiante, verificar la adquisición, el desarrollo y el dominio de la habilidad.

Indicadores de las habilidades.

1. Observar-Describir:

- Focalizar el estímulo o información objeto de estudio.
- Captar, registrar e interpretar el mayor número de atributos del estímulo o información objeto de estudio.
- Identificar y determinar los atributos esenciales y no esenciales del estímulo o información objeto de estudio.
- Expresar ampliamente el conjunto de atributos que determinan y constituyen el estímulo o información objeto de estudio.

2. Comparar-Relacionar:

- Realizar adecuadamente los diferentes pasos de la habilidad anterior.

- Establecer las relaciones de semejanzas entre objetos o situaciones.
- Establecer relaciones de diferencias a partir de criterios identificados.
- Resumir las semejanzas y diferencias más significativas.

3. Ordenar-Agrupar-Clasificar:

- Mostrar dominio frente a los indicadores de las habilidades anteriores.
- Ordenar los elementos, sucesos, situaciones o datos de acuerdo con criterios generales establecidos.
- Formar grupos a partir de características comunes.
- Rotular mediante un nombre, el grupo o grupos identificados con características comunes.
- Reconocer el principio organizador utilizando para designar la característica esencial común de los elementos, sucesos, situaciones o datos agrupados.
- A partir de lo anterior se podrán incluir en los grupos elementos que compartan características esenciales, lo cual permite la operación de clasificar.

4. Inferir:

- Realizadas las habilidades anteriores, identificar la información con precisión.
- A partir de la identificación de la información, se deriva una nueva información y relación.
- Se determinan las diferentes formas de inferencia:
 - *Inferencia de causa-efecto*, de manera que el aprendiz logre establecer una cadena de derivaciones pertinente entre causa-efecto.
 - *Inferencia de interpretación*. A partir de una información derivar nuevos sentidos o significados.
 - *Inferencia de predicción*. A partir de un evento, anticipar siguiendo la derivación lógica y evolutiva; es decir: el estado a que puede llegar una eventualidad.

5. Analizar:

- Establecer un propósito claro para el análisis.
- Descomponer en sus partes la idea, el concepto, el problema o la situación.
- Jerarquizar las ideas o conceptos.

- Establecer relaciones entre las partes para conocer la conexión con sentido de sus partes.
- Determinar el principio que integra y congrega las partes, cumpliendo la función de hilo conductor.

6. Razonar Lógicamente:

Como resultado de las acciones del análisis se deriva:

- Establecer relación lógica de sentido entre una o varias premisas y una o varias conclusiones.
- Estas relaciones se establecen a través de hechos, explicaciones, razones, ejemplos, lo que constituye una argumentación.

7. Evaluar.

Hecho el análisis y el razonamiento lógico se procede a:

- Definir el objetivo y los criterios para llevar a cabo juicios de valor o estimativos sobre el valor de las ideas, conceptos, soluciones y problemas de acuerdo con un propósito determinado.
- Establecer los juicios de valor frente a las características o indicadores del objeto de estudio.

- Garantizar en la valoración de ideas, conceptos, soluciones, problemas, etc. Así mismo, la coherencia, la efectividad y la calidad de los juicios elaborados.

8. Solución de problemas:

- Se identifica el problema y se establece un propósito.
- Se revisa el problema frente al objetivo y los obstáculos.
- Se recopila información acerca del problema.
- Se formulan posibles soluciones, conjeturas o hipótesis.
- Jerarquizar las posibles soluciones o hipótesis.
- Llegar a una conclusión.
- Evaluar los resultados y el proceso.

9. Toma de decisiones:

- Establecer un propósito e identificar distintas alternativas.
- Analizar las alternativas en términos de: consecuencias, costos, recursos, limitaciones, beneficios, valores.
- Evaluar y jerarquizar las alternativas de acción de acuerdo con criterios definidos.
- Seleccionar las alternativas de acción de acuerdo con la jerarquización.

Todo este abordaje temático, además de crear la necesidad, ofrece la posibilidad de trabajar en escenarios que se piensen como *aulas inteligentes*, lo que significa una organización que aprende de su propia experiencia. Es precisamente en este sentido que se hace la convocatoria a todos los docentes, desde la educación preescolar hasta la universitaria, para que se conciba el aprender a pensar como propósito y contenido educativo, como una acción pedagógica con posibilidades didácticas implícitas en las diferentes áreas académicas y desde la enseñabilidad de los contenidos y su aprendibilidad. Los referentes están dados, sólo se requiere del querer y poder hacer en el aula, para innovar las prácticas pedagógicas y procurar mentes más activas, críticas y reflexivas.

1.2 TIPICIDADES DE LA PREGUNTA

Hacer preguntas es una actividad que no es fácil, máxime cuando muchos temen a equivocarse, sin saber que quien se equivoca gana un escalón más para aproximarse a la respuesta, sino es así, preguntémosle a Thomas Alva Edinson lo que le sucedió con la bombilla incandescente. Encontrar respuestas es un trayecto sinuoso que sólo la persistencia te conduce a una verdad relativa, y eso si exploras en lo que conoces: razón tenía (Nietzsche, 1844-1900), cuando dijo que: «*sólo comprendemos aquellas preguntas que podemos responder*».

1.2.1 La necesidad de la triada: preguntar-escuchar-responder

A lo largo del libro se ha venido resaltando la importancia y utilidad de la pregunta en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. También se ha expresado que es un recurso utilizado de manera cotidiana, tanto por docentes como por estudiantes. De igual manera se ha sostenido que la pregunta, además de iniciar el aprendizaje, estimula la indagación y se constituye en el punto de partida para el conocimiento; razón para que el profesor en el desarrollo de su clase sepa qué tipo de pregunta es la adecuada para un tema o situación específica. También tener en cuenta las variables que afectan la pregunta en cuanto a la inflexión de la voz, el tono, la expresión facial y corporal, el contenido y el contacto visual.

Es válido resaltar que en los encuentros pedagógicos tanto el docente como el estudiante deben conservar la triada: preguntar-escuchar-responder, ya que el aprendizaje es más activo y el estudiante no sólo recibirá las ideas del contenido, sino que reflexionará sobre ellas y actuará en consecuencia en su vida escolar y personal.

En el mismo sentido se apoya la función incuestionable de la pregunta desde la perspectiva cognitiva y pedagógica, puesto que al socializar y retroalimentar una pregunta se oficializa la

construcción colegiada del conocimiento y del pensamiento. El ejercicio de la pregunta permite la utilización de instrumentos, habilidades del conocimiento, y facilita la representación de los saberes construidos a través del análisis individual y social.

Cuando se van a elaborar cuestionarios para evaluar a los estudiantes de manera escrita, o se le presentan guías de trabajo para desarrollar un taller que implica la pregunta como medio de exploración, indagación, ejecución, argumentación, y proposición, entre otros propósitos, la construcción de la pregunta o los ítems deben responder a unas reglas generales y a unos elementos que hacen parte de la elaboración conceptual y que responden, según el taller de elaboración de ítems (2007) a lo siguiente:

- El propósito de la evaluación ¿Para qué se evalúa?
- El objeto de la evaluación ¿Qué voy a evaluar?
- Características de la población ¿A quién se evalúa?
- Los usuarios de la evaluación ¿A quién le beneficia la evaluación y de qué manera?
- La pregunta o el ítem debe corresponder con el propósito de la evaluación, la estructura de la prueba y con las dimensiones disciplinares.

- Se debe evitar la pregunta que se contesta por sentido común y, las que cuya respuesta dependen únicamente de recordar un término, un símbolo, un dato o una fecha; pues, éstas limitan la reflexividad al estudiante.
- No emplear expresiones confusas o rebuscadas. El lenguaje debe ser claro, preciso y exacto.
- Cada pregunta o ítem debe ser independiente y plantear una sola problemática.
- Procurar que las preguntas sean originales como respuesta de lo construido y experimentado en el aula (no copiadas del texto).
- Se debe balancear la complejidad de los ítems.
- Se recomienda que las preguntas no involucren juicios de valor explícitos o implícitos.
- Los enunciados, en lo posible, deben ser afirmativos. En caso de ser negativos, deben resaltarse para llamar la atención hacia la formulación negativa.
- Evitar la amplitud y lo extenso del enunciado; esto desmotiva y puede confundir.
- La coherencia interna del enunciado y de las opciones de respuesta, de ser el caso, deben ser un imperativo.
- Las respuestas con sus opciones deben pertenecer al mismo campo semántico.

- Evitar repetir palabras o expresiones en un mismo enunciado.
- Garantizar la concordancia gramatical entre la proposición del enunciado y cada opción (guardando éstas un orden lógico y alfabético).
- Mantenga la independencia entre las opciones, ya que no deben solaparse o interceptarse: no deben ser sinónimas.
- En las opciones de respuesta no deben repetirse frases contenidas en el enunciado.
- La posición de la opción válida en los cuestionarios debe balancearse entre todos los ítems del instrumento.

1.2.2 Tipologías de la pregunta

Toda prueba en su estructura guarda la integración de las dimensiones objeto de evaluación. Esto es, una dimensión disciplinar y una dimensión referida a los procesos de pensamiento que hacen relación a lo cognitivo y que en definitiva implican unas competencias. En conclusión, la pregunta escrita, e inclusive, la verbal, conservan una estructura que preserva una condición o cualidad técnica, con ciertas especificaciones psicométricas y con un elemento explícito de verificación del desarrollo y apropiación conceptual, procedimental y actitudinal en el aprendiz.

Como punto de partida, y en la idea de aportar ideas prácticas, se proponen tipos de preguntas y actividades en cuya utilización se tendría en cuenta el nivel de estudio (grado) del sujeto cognoscente³⁶, el nivel de complejidad de los contenidos a enseñar, el nivel de desarrollo de las estructuras cognitivas, el nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento del alumno, y el tipo de competencia a desarrollar.

Desde esta perspectiva, se presenta a continuación los siguientes tipos de preguntas que se pueden realizar durante el acto de la enseñabilidad-aprendibilidad en relación con la actividad que se desarrolla: preguntas de selección múltiple con una respuesta o con varias opciones, preguntas de apareamiento, preguntas para completar, preguntas para establecer relación (es) preguntas abiertas para desarrollar, analizar, deducir, inferir, interpretar, proponer, identificar, ordenar, agrupar, clasificar, comparar, resolver casos o problemas, establecer relación causa-efecto, plantear hipótesis, presentar conclusiones, y preguntas que requieran ejemplos.

Ahora bien, cuando se refiera a lecturas de textos o de capítulos, o simplemente, para controlar alguna información gestionada, se proponen entre otras, las siguientes preguntas:

³⁶ Persona que intenta saber algo, siendo el cognoscente uno de los tres términos que estructuran la relación epistémica.

- De la información gestionada, formule preguntas que referencien el tema consultado (indica el número).
- Qué aspectos del contenido del tema actúan como variables, explica.
- Elabora un diagrama de flechas en donde se muestre cómo se relacionan las variables identificadas.
- De la información gestionada, identifica las categorías encontradas.
- Qué conceptos subyacen en las categorías identificadas.
- Identifica y relaciona las palabras claves de la información gestionada.
- Identifica dos proposiciones que recojan el sentido de la información gestionada.
- Elabora una conclusión de la información gestionada.
- Elabora una síntesis de la lectura realizada.
- Representa en un diagrama la estructura conceptual de lo leído.

1.2.3 Taxonomía de la pregunta... una necesidad en los talleres

Colaborativo, cooperativo, perceptivos, de interpretación de imágenes.

1.2.3.1 Tipos de actividades:

Entre las diferentes actividades para desarrollar la pregunta se tienen en cuenta los siguientes tipos:

1.2.3.1.1. De organización y representación del conocimiento:

Entre los esquemas de representaciones se van a trabajar los siguientes: mapa mental, diagramas, mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, mentefacto, V heurística, flujograma de flechas, y ficha epistemológica.

Por otra parte, del proyecto de investigación denominado: «*Modelación y gestión de ambientes de aprendizaje*», del grupo de investigación CYMTE-L de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba (2005-2006), se toman algunos ejercicios y planteamientos que se le presentaron a los estudiantes que formaron parte del universo de la investigación. En el instrumento que los estudiantes debían trabajar se presentaron textos breves para ser leídos y se solicitó, entre algunas acciones, las siguientes:

- Proponga un número de orden para los textos.
- Describa brevemente en una frase el criterio de ordenación.
- Proponga un título para cada texto.
- Qué textos se pueden agrupar, indique el criterio de agrupación.

- Posible lista de temas de ampliación en relación con los tres primeros textos.
- Escriba al frente cinco palabras claves de cada uno de los textos.
- Campos de conocimiento a que pertenecen los textos.

1.2.3.1.2 De análisis:

Se van a tener en cuenta la interpretación de gráficas, de artículos, de frases, etc.

1.2.3.1.3 De elaboración y producción mental:

Para este tipo de actividades se utilizaran proyectos de aula, trabajo de campo, bitácora, protocolo, elaboración de síntesis, ensayos, resúmenes, artículos, relatos, cuentos, poesías y preguntas, entre otros.

Estas y muchas otras opciones ofrecen la posibilidad para que el estudiante, además de aprender a gestionar la información, aprenda a organizarla, representarla, relacionarla, guardarla y aplicarla eficazmente; transformando su estructura de conocimiento y facilitándole la comprensión de la lógica de las ciencias y su manejo intra e interdisciplinar.

Ahora bien, en el capítulo anterior se mencionaron los tres tipos de contenidos curriculares a enseñar y a evaluar (conceptual, procedimental y actitudinal), a los cuales les corresponden preguntas que den cuenta del nivel de desarrollo cognitivo, cognoscitivo y meta cognitivo del estudiante. Es por esto, que el marco general de este capítulo cuenta con la revisión de investigaciones de varios expertos, los cuales proponen desde perspectivas y fundamentos diversos, una serie de clasificaciones y tipos de pregunta que son excelentes referentes para el trabajo pedagógico didáctico en el aula, con soporte en La Pregunta.

En consecuencia, con la pretensión de potenciar la idea de trabajar y proponer el uso de la pregunta en el proceso didáctico, se trae a colación la investigación realizada por (García, J. y Torres, E. 2007) de la Universidad Tecnológica de Pereira, intitulada: «*Las creencias de los alumnos respecto a su participación en el aula de clase universitaria*». Allí, los investigadores hacen referencia a la didáctica de la pregunta como elemento de aprendizaje; al igual desde el aspecto cognitivo y motivacional, los cuales ayudan a explicar las intervenciones de los alumnos.

1.2.3.2 Clasificación de Labinowicz

De acuerdo con la investigación de Ed Labinowicz, propone cuatro categorías básicas de pregunta que se necesitan para el proceso de formación, como las siguientes:

- De Información directa.
- De Focalización.
- De Valoración.
- De Final Abierto.

1.2.3.2.1 Preguntas de información directa

Van dirigidas a obtener respuestas directas y limitadas de los alumnos, estimulan las respuestas cortas y específicas, se plantean casi siempre para dirigir la atención sobre expresiones, términos, datos y fechas que se requieren dominar en una disciplina determinada. Son preguntas que abarcan lo conceptual.

Ejemplo: ¿Qué es la democracia?

1.2.3.2.2. Preguntas de focalización

Estas estimulan a los alumnos para que analicen, elaboren relaciones, sintetizen, comparen, encuentren diferencias y semejanzas. En general, se ubican en esta categoría todas aquellas preguntas que activan las habilidades del pensamiento y permitan procesos cognoscitivos.

Ejemplo: ¿En la historia de la democracia en Colombia, cómo compara la dictadura del General Rojas Pinilla con el Frente Nacional?

1.2.3.2.3 Preguntas de valoración

Estas preguntas se dirigen a la parte afectiva o emotiva de los alumnos con respecto a los temas desarrollados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplo: ¿Qué significado tiene para usted la democracia?

1.2.3.2.4 Preguntas de final abierto

Estas proponen al alumno la posibilidad de reconceptualizar, proponer, evaluar, construir, asumir posiciones, elaborar discursos propios, conocer la iniciativa, estimular el pensamiento creativo, desarrollar la fluidez verbal y la autoestima cognitiva.

Ejemplo: ¿Qué concepto te merece la democracia en Colombia?

En consecuencia, en múltiples encuentros de actualización con docentes de básica primaria y secundaria, ha surgido la preocupación por las dificultades y deficiencias de los alumnos para comprender la lectura de textos, artículos científicos, tesis, libro de literatura o cualquier documento de estudio. Estas inquietudes y percepciones tienen cualquier cantidad de justificaciones. Lo cierto es que la comprensión de un texto nunca debe ser trivial o superficial, debe ser profunda, de manera que se sepa qué quiere decir el libro y cómo logra decirse: lo comprendo porque sé lo que significa. Esto requiere

una nueva actitud en la lectura; es decir: un hábito de lectura profunda que sugiera la comprensión semántica de un texto.

Para lo anterior, es necesario acudir al procedimiento estándar de lectura con base en preguntas propuesto por (Mardones, 1991) en «*Filosofía de las ciencias humanas y sociales*», lo cual se constituye en un apoyo fundamental para trabajar con alumnos desde el nivel de básica secundaria y media académica³⁷, acorde con el nivel de los contenidos programáticos. De igual manera, este tipo de preguntas, en los niveles universitarios apoyan al desarrollo del pensamiento de los alumnos en su nivel crítico-complejo en diferentes áreas o campo³⁸ del conocimiento. El tipo de preguntas propuestas son:

1.2.3.3 Interrogantes profundos

Dentro de estos se encuentran los siguientes tipos de interrogantes:

1.2.3.3.1 ¿Cuál es el objetivo del texto?

A través del objetivo el texto se enmarca en una discusión más amplia y general. Generalmente, la o las tesis del texto sirven total o parcialmente para lograr el objetivo.

³⁷ Para efectos de Ley 115 en Colombia.

³⁸ Bourdieu (1984:23) considera que un campo resulta de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones, en donde se debate sobre las posturas estructuradas en términos de disputa de intereses.

1.2.3.3.2 ¿Cuál es la (o son las) tesis que plantea el texto?

La tesis es la aseveración central específica que el texto trata de defender.

1.2.3.3.3 ¿Cómo se prueba o se refuta la tesis?

Para discutir una tesis el autor tiene que argumentar y dar razones ¿Cómo lo hace?

1.2.3.3.4 ¿El argumento a favor de la tesis convence?

Está relacionado con las siguientes preguntas ¿En qué se basa principalmente el argumento? ¿Esta base es sólida? ¿Cuáles son las afirmaciones cuestionables del texto? Reconstruya el argumento y verifique.

1.2.3.3.5 ¿Puedo formular objeciones que el autor no haya tenido en cuenta?

Cuando un autor argumenta a favor de una tesis, parte del argumento consiste en tener en cuenta las posibles objeciones y refutarlas una a una. Es sorprendente notar que en muchos casos quedan objeciones que el autor no ha tenido en cuenta. Cuando encuentre una nueva, debe tratar de argumentar a favor de ella y después refutarla.

1.2.3.3.6 ¿Puedo formular una tesis contraria y sustentarla?

Claro, el autor trata de argumentar a favor de su tesis, pero si la argumentación no convence y quedan

muchas objeciones sin contemplar, puede ser que la tesis como tal no sea defendible. Trate de encontrar una tesis contraria y que pueda defenderla.

1.2.3.3.7 ¿El autor aborda cuestiones importantes que después no desarrolla?

Muchas veces los textos prometen cosas que no cumplen, especialmente en las introducciones. Si la introducción no está cuidadosamente redactada, puede suceder que el autor anuncie la solución de problemas globales a los que el texto no responde de manera adecuada. Lea todo el texto cuidadosamente y haga esfuerzos para encontrar aseveraciones que no son discutidas en detalle. Encuentre razones por las cuales no se han discutido y describa ¿de qué manera se podría complementar el texto?

1.2.2.2.8 ¿Qué puedo concluir del texto?

Al final conecte el texto con el resto de su conocimiento ¿Qué ha aportado el texto al desarrollo de la tesis y al cumplimiento del objetivo? ¿Cómo se relaciona lo expuesto en el texto con mis conocimientos anteriores y con mis expectativas?

Para comenzar responda las siguientes preguntas:

a. ¿Cuál es el objetivo del texto? Responda con una frase.

b. ¿Cuál es la tesis principal del texto? Responda con una frase.

c. ¿Cómo argumenta el texto a favor de la tesis? Reconstruya los principales pasos del argumento y válidelo. Si el argumento tiene vacíos, reconstrúyalos.

d. ¿Cuáles son las tradiciones y fuentes presentes en el texto? Haga una lista de textos mencionados e intente clasificarlos por escuelas de pensamiento. ¿Cuáles de esos textos conoce y cuáles no? ¿Qué textos de la lista piensa que tendría que leer para poder entender cabalmente el argumento?

e. Evalúe el texto ¿La tesis contribuye al objetivo? ¿La tesis está bien argumentada? ¿Qué aportó el texto a la luz de los conocimientos previos que se tienen?

Esta metodología de lectura posibilita los procesos de autorregulación del conocimiento y del pensamiento, siendo condición esencial para transitar y lograr exitosamente los niveles de desarrollo de un pensador crítico.

Bajo la misma sombrilla, cuando en el aula de clase se le pide al alumno expresar su pensamiento con sentido crítico frente a un tema determinado, salen a flote sus debilidades e inconsistencias. Sin embargo, en temas relacionados con su vida juvenil extracurricular, se les percibe más críticos, reflexivos y seguros.

Esta realidad puede mostrar, que de un lado presentan esta capacidad como una función mental inferior o espontánea y, de otro lado, los docentes, a

través de la interacción social de la enseñanza³⁹ pueden desarrollar las funciones mentales superiores teniendo claro el objetivo de la enseñanza y cómo llevarla a cabo.

En cuanto al cómo, una de las estrategias metodológicas pertinentes para las dificultades enunciadas, es la Taxonomía de Barret⁴⁰. Esta taxonomía pretende superar la pregunta literal y es utilizada en su curso de comunicación por (Urbina, M. 2007) quien propone un ejemplo de las preguntas según la taxonomía de Barret.

1.2.3.4 Otras posibilidades de preguntas literales

Escribe V de verdadero o F de falso en las oraciones según el texto:

- a) El niño cambió de semblante al ver su casa. ()
- b) El niño en ningún momento pensó regresar a su casa. ()
- c) Era un niño que estaba mal en todos los cursos. ()

1.2.3.4.1 Preguntas de reorganización

1. Usa tus propias palabras y en dos líneas trata de resumir el texto leído.

³⁹ Producto de la dialogicidad en términos freirianos, y no del diálogo, que se convierte en rutina sin sentido.

⁴⁰ Consiste en la lectura y evaluación de textos teniendo en cuenta la elaboración específica de preguntas de corte literal, inferencial, de organización, clasificación, de apreciación y de valoración crítica.

2. Relaciona los elementos de la derecha con los de la izquierda trazando una línea.

Buenas notas	no se sabe
malas notas	aritmética
regulares notas	razonamiento verbal

1.2.3.4.2 Preguntas de comprensión inferencial

1. ¿Qué crees que le pasó al niño cuando llegó a casa?

2. ¿Por qué crees que este niño tenía problemas en las pruebas de comprensión?

1.2.3.4.3 Preguntas de lectura crítica

1. Según lo que haz leído, tú crees que es correcto que los alumnos siempre se destaquen y tengan buenas notas en todos los cursos. Explícalo según tu punto de vista.

2. Si estuvieses en el mismo caso del alumno ¿De qué manera enfrentarías este hecho?

1.2.3.4.4 Preguntas de apreciación

En relación con las preguntas de apreciación se dan interrogantes como los siguientes:

- ¿Conoces algún caso parecido al que haz leído? Escríbelo brevemente.
- ¿Crees que esta historia te enseña algo importante? Usa tus propias palabras y explícalo.

En consecuencia, otra taxonomía igualmente útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la de (Bloom, 1913-1999) la cual guarda estrecha relación con el desarrollo del pensamiento crítico y divide en tres dominios la forma en que las personas aprenden. Uno de esos dominios es el cognitivo, que hace énfasis en los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio a su vez está dividido en categorías o niveles que estimulan el desarrollo del pensamiento. Para cada nivel se trabajan preguntas con palabras claves que van de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno, de su curso académico y en todas las áreas de estudio. Los niveles propuestos son:

1.2.3.4.4.1 Primer nivel: conocimiento

Recordar material aprendido con anterioridad, como: hechos, términos, conceptos básicos y respuestas.

Preguntas:

¿Qué es? ¿Cómo es?

¿Dónde es? ¿Cuándo pasó?

¿Cómo pasó? ¿Cómo explicaría usted...?

¿Por qué? ¿Cómo lo describiría usted...?

¿Cuándo fue...? ¿Puede usted recordar...?

¿Cómo lo demostraría usted...? ¿Puede usted escoger...?

1.2.3.4.4.2 Segundo nivel: comprensión

Demostrar el entendimiento de hechos e ideas, organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales.

Preguntas:

¿Cómo clasificaría usted el tipo de...?

¿Cómo compararía usted...? ¿Cómo contrastaría usted...?

¿Cómo expondría o compararía usted en sus propias palabras...?

¿Cómo rephrasearía usted el sentido, el significado...?

¿Qué hechos o ideas se evidencian...?

¿Cuál es la idea principal de...?

¿Qué evidencias soportan...?

¿Puede explicar que está pasando con/en...? ¿Qué significa...?

¿Qué puede decir al respecto...? ¿Podría usted resumir...?

1.2.3.4.4.3 Tercer nivel: aplicación

Resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas de manera diferente.

Preguntas:

¿Cómo usaría usted...?

¿Qué ejemplos podría usted encontrar para...?

¿Cómo resolvería usted utilizando lo que ha aprendido sobre...? ¿Cómo? ¿Qué aproximación o punto de vista utilizaría para...?

¿Cómo aplicaría usted lo que ha aprendido para desarrollar...? ¿Qué pasaría si...?

¿Podría usted utilizar algunos hechos para...?

¿Cuáles elementos cambiaría usted...?

¿Qué hechos seleccionaría para demostrar...?

¿Qué preguntas haría al hacer una entrevista con...?

1.2.3.4.4.4 Cuarto nivel: análisis

Examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos. Realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.

Preguntas:

¿Cuáles son las partes o características de...?

¿Cómo es en relación con...? ¿Qué razones, motivos, existen para...?

¿Qué inferencias puede hacer usted...?

¿A qué conclusiones puede llegar...?

¿Cómo clasificaría usted...?

¿Cómo categorizaría usted...?

¿¿Qué evidencia encuentra usted...?

¿Qué relación existe entre...?

¿Puede usted diferenciar entre...?

¿Cuál es la función de...?

¿Qué ideas justifican...?

1.2.3.4.4.5. Quinto nivel: síntesis

Compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución.

Preguntas:

¿Qué cambios haría usted para resolver...?

¿Cómo mejoraría usted...?

¿Qué pasaría si...? ¿Puede proponer una alternativa...?

¿Puede usted inventar...? ¿Cómo cambiaría y/o modificaría el terreno plano...?

¿Qué haría usted para minimizar (o maximizar)...?

¿Qué diseñaría usted...?

¿Qué combinaciones se podrían hacer para mejorar o cambiar...?

¿Suponga que usted puede qué haría...? ¿Podría predecir usted el resultado de...?

¿Cómo estimaría usted los resultados de...?

¿Qué hechos puede usted compilar...?

¿Podría usted construir un modelo que cambiara...?

¿Podría pensar usted en una forma original para...?

1.2.3.4.4.6 Sexto nivel: evaluación

Exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información. Validar ideas sobre trabajo de calidad con base en criterios establecidos.

Preguntas:

¿Está usted de acuerdo con las acciones o procedimientos...? ¿Con los resultados...?

¿Cuál es su opinión de...?

¿Cómo aprobaría/desaprobaría usted...?

¿Puede usted establecer el valor o importancia de...?

¿Por qué cree usted que (tal persona) escogió...?

¿Qué recomendaría usted...?

¿Qué valor daría usted a...?

¿Qué argumentaría usted para defender tales acciones...?

¿Cómo evaluaría usted...?

¿Cómo podría usted determinar...?

¿Qué elección habría hecho usted...? ¿Cómo daría usted prioridad...?

¿Qué juicio haría usted sobre...?

¿Qué información usaría usted para justificar tal punto de vista...?

¿Cómo justificaría usted...?

Ambas taxonomías, la de Barret y la de Bloom, complementándose, ofrecen grandes oportunidades de trabajo en el aula. Estas permiten explorar ¿qué tanto conoce el alumno? ¿Cómo conoce? ¿Cuáles son sus habilidades, fortalezas y debilidades, aciertos, desaciertos? y ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para llevar a cabo las operaciones mentales y procesar la información?

Todo lo anterior se refuerza con la idea que **la pregunta activa el aprendizaje**⁴¹, afirmación que sugiere indagar sobre la función pedagógica de la pregunta, y que en el capítulo anterior se asumió

⁴¹ La negrilla y el subrayado es de los autores.

con los trabajos de (Montenegro, 1997 y 1999) y con los cuales se relacionan las preguntas Cognitivas y Metacognitivas.

En el primer caso, las Preguntas Cognitivas son el vehículo a través del cual se activan y orientan las estrategias cognitivas como la representación, la comprensión, la aplicación y la investigación. En tal sentido, se consideran preguntas cognitivas las siguientes:

¿Cómo es? ¿Qué ocurrió? ¿Cómo ocurrió? ¿Por qué? ¿Cuál es la explicación? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? ¿Qué pasaría si? ¿Qué relación existe? ¿Cuál es la conclusión? ¿Cómo representar? ¿Qué factores intervienen? ¿Cómo demostrar? ¿Cómo resolver? ¿Qué aplicación se puede dar? ¿Qué inquietudes surgen? ¿Cómo superar la contradicción?, entre otras.

Por su parte, las Preguntas Metacognitivas aportan a la toma de conciencia del proceso cognitivo y a su regulación y evaluación. Estas cumplen la función de activadores de la metamemoria y se orientan al monitoreo, bien sea retrospectivo, recurrente o prospectivo. Se pueden sugerir las siguientes preguntas:

¿Qué tan acertada fue su respuesta? ¿Elegió la ruta correcta? ¿Qué tan fácil fue resolverlo? ¿Cuántos intentos empleó? ¿Cumplió el objetivo? ¿Está

empleando el tiempo previsto? ¿Se encuentra seguro de estar aprendiendo? ¿Se siente satisfecho con los logros obtenidos? De N preguntas, ¿cuántas responderá en forma correcta? ¿Cuánto tiempo empleará en resolver el problema? ¿Qué dificultades tuviste en la resolución del problema? ¿Cómo los resolviste? ¿Estás satisfecho con los resultados?

Por último, la metodología de la pregunta metacognitiva incluye todas las características de la metacognición: el control ejecutivo, el cual permite planificar, supervisar y evaluar nuestros procesos de pensamiento. La autorregulación, da la oportunidad de controlar las actitudes y poder dedicarse con atención al procesamiento de la información. Ésta ofrece, además, la capacidad para controlar el conocimiento en términos de cantidad y calidad, en lo declarativo (conceptos), lo procesal (destrezas) y lo contextual. De igual manera, las preguntas de este tipo provocan el examen de las actitudes que afectan el pensamiento y ayudan a desarrollar mecanismos para su control, para planificar, supervisar y evaluar la ejecución de las habilidades del pensamiento, y a reconocer las limitaciones y fortalezas del conocimiento.

Continuando con referentes sobre este tipo de preguntas, se ubica a Vanesa Anaya, traductora de Catalán de la Universidad de Paris 8, quién en su artículo «*La Pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE*», referencia el tipo de pregunta

que un docente puede formular en el aula para el caso de lengua extranjera, y el tipo de control que se puede ejercer sobre la actividad verbal de los alumnos.

El propósito de este artículo es dar a conocer algunos de los recursos que puede utilizar el profesor para solicitar y poder decir cosas a los alumnos, propiciando diálogos en el transcurso de la clase. La autora del artículo se soporta en lo enunciado por (Boissat, 1991) quien distingue dos tipos de pregunta: legítimas o referenciales, y didácticas.

➤ **Preguntas legítimas o referenciales:** son aquellas que requieren de una información básica necesaria. Puede ocurrir que la conversación se centre en un tema realmente nuevo para el profesor y que éste quiera pedir a sus alumnos algo que no sabe. Generalmente estas preguntas son fruto de malentendidos o de la necesidad de solventar problemas metalingüísticos o metacomunicativos.

➤ **Preguntas didácticas:** su función es la de mostrar que el alumno sabe responder utilizando la lengua. Aquí Boissat establece dos categorías de pregunta:

a) Un primer grupo: la «*pregunta requerimiento*», que se encuentra sobre todo en la secuencia I-R-F, Iniciativa-Reacción/Réplica-*(Feedback)*. El profesor invita al alumno a producir un enunciado para tener en cuenta en la evaluación. El profesor

finge ignorar una respuesta y deja que el alumno conteste. El alumno ve limitadas sus posibilidades de participación a simples reacciones: repetir, reformular lo que ha producido o apuntado del profesor, o producir enunciados mínimos no creativos, sino repetitivos.

b) La pregunta alarma, que moviliza la atención de los alumnos. El profesor invita al alumno a dar una respuesta, aunque la dificultad de ésta reside en que el alumno sepa interpretar las preguntas del profesor y reaccione de modo adecuado. Sin embargo, se cree que la clasificación de la «*pregunta alarma*», establecida por Boissat, es demasiado amplia y poco explicativa, lo que induce a pensar, que podría dividirse en preguntas en las que el profesor invita a responder, y un segundo grupo, donde estén las preguntas que, a juicio de Boissat, se encuentran entre la ficción y la realidad.

Estas preguntas contribuyen, indudablemente, a desarrollar la competencia comunicativa en el contexto del aula de una clase de lengua, por los saberes que se comparten y que son adquiridos por los alumnos mediante un evento social.

En cualquier escenario en donde la pregunta sea el centro de la actividad, se adjudica a la pregunta una condición pedagógica, sobretodo, en el nivel inicial de formación dirigida, y para lo cual se hace necesario revisar los elementos que así la catalogan.

1.2.3.5 Aspectos generales de la pregunta pedagógica

En todos los casos y en todos los niveles de educación, la pregunta cumple una acción pedagógica, desde la exploración hasta la elaboración, producción y reelaboración. Ahora, de manera particular en el nivel inicial de preescolar, en el cual el niño inicia un proceso más pedagógico y didácticamente dirigido de desarrollo de sus estructuras mentales, los docentes suelen interpelar a los niños y párvulos para detectar qué tanta atención han prestado, para lo cual saber formular preguntas es un instrumento importante para el docente. Su papel consiste en ofrecer una ayuda para que el niño active y movilice los esquemas de conocimiento que posee. Para ello, es necesario que el educador tome como punto de partida los significados y contenidos que, con relación al tema, tienen los infantes.

Así el docente plantea la pregunta pedagógica que le permite al niño acercarse a la zona de desarrollo próximo que (Vigotsky, 1979) define como: la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial desarrollado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Como lo manifiesta Vigotsky, la educación influye en los

procesos del desarrollo y reestructura, de manera esencial, todas las funciones de la conducta. Desde este punto de vista se fomentará la actitud de auto cuestionamiento y reflexión acerca de diferentes aspectos de la vida cotidiana.

Cuando la pregunta planteada genera dificultad para el niño, y éste no la puede contestar, el docente debe replantearla, simplificarla, de tal manera, que llegue a ser contestada. Así, a partir de esta, se replantea el proceso que permitirá al infante alcanzar el grado de desarrollo próximo, o bien, lo acercará a un conocimiento que no había sido logrado. Esta habilidad de plantear la pregunta pedagógica es ignorada por muchos docentes, y un inadecuado enfoque podría generar en los niños una respuesta simple que no estimule su proceso de reflexión.

Por ello, los docentes deben conocer algunas técnicas que lo induzcan a favorecer el desarrollo de la pregunta pedagógica en su clase. El dominio de la técnica se favorece con una adecuada actitud y ejercitación, que ayudará a conseguir el estímulo de la actividad mental de los niños, siendo uno de los objetivos de la educación inicial. Dentro de esta concepción, el docente de educación preescolar debe estar consciente de que la utilización de la pregunta pedagógica es un instrumento valioso para favorecer el desarrollo de las estructuras mentales de los niños, así como para estimular procesos de reflexión, autonomía y auto cuestionamiento.

Con base en lo expuesto, es importante que el educador lleve a la práctica algunas ideas que le ayuden a plantear preguntas que favorezcan la construcción del conocimiento por parte del niño. Primero, es fundamental que el profesor tenga en cuenta la causa y la finalidad de la pregunta, ya que de esto depende la formulación que puede conducir a la creación de pensamientos convergentes o divergentes. También es valioso tener presente la metodología que se utiliza, con la pretensión de que esta estimule la capacidad de pensar y se promuevan en el aula situaciones óptimas para que el niño tome decisiones, resuelva conflictos y enfrente la vida lo mejor posible. Para estos niveles (Huck, 2007) y otros académicos plantean diferentes niveles y tipos de preguntas, entre los cuales se encuentran:

1.2.3.5.1 De memoria

En ellas se le puede cuestionar al niño acerca del recuerdo de una poesía, describir una escena de un cuento escuchado, decir el nombre de algún personaje o lugar. Los interrogantes posibles por utilizar pueden ser: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?

1.2.3.5.2 De comprensión

Estas son semejantes a la de memoria; la diferencia radica en que se espera que el niño represente

la idea de una forma distinta de la dada inicialmente. Por ejemplo, hacer un dibujo o dramatización para expresar la respuesta.

1.2.3.5.3 De interpretación

Se le solicita al niño ir más allá de la información dada para que la organice, compare o contraste en situaciones similares. El niño relaciona la información suministrada con otra de referencia. Se pueden utilizar interrogantes como ¿por qué? o ¿cuándo?

1.2.3.5.4 De aplicación

Son aquellas en las cuales el niño hace una aplicación directa del conocimiento, destrezas o criterios aprendidos, previamente a una situación nueva. También podría abarcar la identificación y solución de un problema. La pregunta en este nivel se puede plantear de la forma siguiente: ¿Cómo puede usted...?

1.2.3.5.5 De análisis

Se debe aplicar el razonamiento inductivo o deductivo. Por esto, el niño de edad preescolar puede tener dificultad en este nivel, así que deben plantearse preguntas como ¿cuántos?, ¿por qué? o pedirle que compare.

1.2.3.5.6 De síntesis

El niño debe decir con sus propias palabras una información dada. Claro está, en forma concreta.

1.2.3.5.7 De evaluación

Se espera que el niño emita un juicio de valor acerca de una situación previamente presentada.

La clasificación de preguntas expuestas implica unas consideraciones a tener en cuenta, como las siguientes:

a. Utilizar una adecuada entonación, voz clara y suficientemente alta, de manera que todos puedan escuchar.

b. Considerar el grado de desarrollo de las estructuras mentales de los niños, más que su edad cronológica.

c. Fomentar un ambiente de respeto mutuo frente a las ideas de los demás. Para ello es importante no interrumpir al niño que esté participando.

d. Si la respuesta es un sí o un no, someterla a un por qué o a un cómo.

e. Plantear adecuadamente la pregunta, hacerla específica, de manera que el niño tenga la posibilidad de responder.

f. Tener presente que las preguntas que se formulen conduzcan al desarrollo de los objetivos que el docente se propone. Por ejemplo:

- Para predecir: ¿Qué creen ustedes que ocurriría si...?

- Para diseñar: ¿Cómo procederían ustedes para comprobar su idea?
- Para sondear vocabulario: ¿Alguien sabe qué palabra se utiliza para describir este objeto, fenómeno, planta, animal u otros?

g. Promover la participación de los niños y niñas y estimular a los más tímidos.

h. Centrar las preguntas en una idea. No hacer dos preguntas al mismo tiempo.

Ahora bien, en la práctica profesional docente el docente que trabaja con menores debe tener en cuenta que el inicio de toda jornada debe ser motivadora para el niño, de manera que no se sienta sustraído de su realidad y cotidianidad. Para esto es importante ambientar adecuadamente los encuentros diarios, para que el docente aproveche los diferentes momentos que la dinámica y la rutina del trabajo ofrecen, con la pretensión de cuestionar a los niños con preguntas que favorezcan la confianza, el deseo de participar y el desarrollo del pensamiento divergente. Por ello, se presentan algunos ejemplos con los cuales podría comenzarse la jornada.

1. En vez de hacer una observación de cómo está el día, es posible abordar el tema con preguntas como: ¿Por qué cree que el día está nublado? Sí el día está nublado efectivamente ¿Dónde está el sol? ¿Qué pasa con las nubes?

2. Con respecto a la fecha, se puede preguntar: ¿Cómo puede conocerse qué día es hoy? ¿Cómo se identifica que es lunes y no martes?

Al escribir el nombre del día de la semana, el docente tiene la posibilidad de preguntar: ¿Qué creen que dice aquí? Si la respuesta es domingo se puede cuestionar: ¿Los domingos se viene al preescolar? ¿Qué se hace los domingos usualmente? Así se permite al niño recapacitar su respuesta.

3. Si el niño tiene la oportunidad de trabajar con arena, algunas de las posibles preguntas a plantearle serían: ¿Cuál recipiente tiene más? ¿Cómo lo puedes averiguar? ¿Qué pasa cuando la arena se cuele? ¿Qué sucede con la arena que al colarse se queda en el colador? ¿Cree que se pueda construir mejor con arena seca o con arena húmeda?

De igual forma, con otros artículos que se tengan en el jardín infantil, cada docente tiene la posibilidad de descubrir, con base en los niños y en los materiales, la gama de interrogantes que puede plantear. Hay que recordar que siempre se debe aprovechar el momento para que el pequeño construya su aprendizaje, favorezca su imaginación y creatividad. Es importante tener presente que cada niño posee su propio ritmo, que es producto de los estímulos y experiencias previas. Cada uno debe disfrutar del tiempo necesario para analizar, razonar, meditar y concluir.

La construcción del conocimiento por parte del niño y la niña se estimula mediante preguntas que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación que lleven a modificar sus estructuras mentales. En este proceso, el docente debe saber descubrir el momento apropiado para cuestionar a sus alumnos y el momento para observar sus interacciones con el medio, lo que le permitirá conocer el nivel de desarrollo de sus estudiantes. Asimismo, se recomienda propiciar actividades en las cuales, a priori, se promueva el pensamiento divergente por medio de la pregunta pedagógica. La estructura de esta técnica se puede modificar según sean las características del grupo, con poesías, cuentos, adivinanzas o historias de vida. En el evento de manejar la poesía, un ejemplo podría ser el siguiente:

BEATRIZ LA LOMBRIZ

*Beatriz la lombriz estaba en su casa
Sacó su cabeza con pluma y sombrero
Miró a todos lados
¡Oh qué día más lindo para estar abajo!
Pienso que es mejor salir a pasear
Sacó su colita haciendo zigzag
Y toda coqueta se fue a jardinear.*

Algunas preguntas que en el niño generan el pensamiento divergente, podrían ser:

¿A dónde fue a pasear Beatriz la lombriz?

¿Cómo se vistió Beatriz?

¿En qué medio de transporte se fue a pasear?

¿Invitó a alguien o se fue sola?

Estas respuestas pueden ser recopiladas en forma oral, o bien solicitarle a los alumnos que confeccionen un dibujo con la respuesta a la pregunta realizada. En otras ocasiones es posible trabajar en pequeños grupos y solicitarles a los niños que, entre todos, piensen en una respuesta y la dibujen o dramaticen, o bien la expresen verbalmente a los compañeros. En todos los casos, las actividades deben cumplir claramente la intención de activar el pensamiento. En la medida en que el niño ponga en escena toda su actividad mental, la cualificación y éxito en los procesos, según (Bassis, 1994) de «*auto socio construcción del conocimiento*», se observarán cada vez más consistentes y fluidos, perfilando conceptualmente al niño hacia un desarrollo crítico y divergente del pensamiento.

En la misma idea, las preguntas en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje orientan o desorientan la actividad cognitiva, y la función cognitiva se condiciona con el tipo y alcance de cada pregunta, cualquiera que sea la estrategia

utilizada para llevar a cabo el diálogo pedagógico. Otra idea concluyente, es la observación y advertencia al docente en relación con la dialéctica que se suscita entre la estructura y tipología de las preguntas y su relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

PARTE 2

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ¿SE PUEDE ENSEÑAR A PENSAR A LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y DE SU PRAXIS?

«No podemos modelar a nuestros hijos según nuestros deseos, debemos estar con ellos y amarlos como Dios nos los ha entregado».

Johann Wolfgang Goethe

SINTESIS

Si el docente no sabe pensar es imposible que enseñe a pensar: luego entonces, es necesario enseñarles apensar para que en su práctica profesional docente brinde los espacios necesarios para que el estudiante pueda perceptar, aceptar, apropiarse y actuar sobre como pensar ante las necesidades que exige el contexto de desarrollo. Si el

docente no hace parte de la cadena productiva del saber pensar, jamás podrá ofrecer condiciones para que su pueblo demandante asimile, copie, acepte, imite, introyecte formas de desarrollar el pensamiento. José Ortega y Gasset decía: «Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñaste».

2.1 LA IDEA: EL ATREVERSE

En esta segunda parte se traen tres ejercicios prácticos sobre temáticas que le incumben a la escuela, y que sirven como muestra de cómo podría una forma de generar pensamiento que permita sistematizar y analizar las prácticas pedagógicas a través, por ejemplo, de una mayéutica socrática frente a la posibilidad de generar en un grupo de docentes de escuela rural⁴² una dialogicidad crítica en términos freirianos. Este ejercicio se realiza en concomitancia con todo lo expuesto en la parte relacionada con los referentes teóricos-conceptuales sobre la pedagogía de la pregunta y su praxis con la intencionalidad de generar desarrollo del pensamiento crítico. También da las herramientas y el estímulo necesario para abordar la parte dos, en la que a través de estas muestras de diálogo socrático o

⁴² También podría ser en una escuela urbana, pues existen algunas escuelas en grandes ciudades que se desenvuelven en las mismas dinámicas pasivas que en la ruralidad.

de dialogicidad freiriana, el docente se renueva, o mejor se resignifica, o en términos de (González-Arizmendi, 2015) construye su suvidagogía⁴³, la cual se centra en la relación del sujeto con la vida y la pedagogía.

Estos ejercicios también permiten generar en el docente cultura investigativa, lo cual los induce a que ellos empiecen a ver cosas que los otros docentes que no andan en estas dinámicas no ven, y que desde la suvidagogía se le denomina a estos comportamientos observacionales del docente renovado visiones de esencias⁴⁴.

2.2 LA PROPUESTA

Un día cualquiera el Maestro Crisóstomo como un miembro más de la Escuela⁴⁵ a la que pertenecía, pensó, analizó, reflexionó y tomó la decisión de no seguir en la rutina histórica de sólo orientar la clase, de esperar el descanso, y nuevamente regresar al aula para seguir con la dinámica de la educatibidad-

⁴³ La suvidagogía es una perspectiva teórica educativa y pedagógica que permite relacionar el sujeto con la vida, el mundo de tensiones, las realidades, la disciplina que se orienta, el Otro y la institucionalidad. Su pretensión se centra en despertar del letargo educativo-pedagógico en que se encuentran algunos docentes para llevarlos a que se conviertan en ser docentes vitales, que realmente, es el que a través de un currículo no reproductivo consigue alcanzar a construir el ser-sociedad que requiere el contexto y el país donde se desarrolla.

⁴⁴ Son visiones que el docente hace frente al contexto educativo y pedagógico observando cosas que otros docentes no logran ver o no le dan la importancia a lo que está sucediendo.

⁴⁵ La Ley 715 del 21 de diciembre del 2002 acuñó la definición de institución educativa, concepto que se aleja del de escuela, y que es excluyente en la

educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-aprendibilidad-E³A. En algunos casos, con poca o sin ningún tipo de actividades, recursos, metodologías, y productividad académica, que impide convertirse en un ser-sociedad⁴⁶. Este es un indagador de la intimidad pedagógica, de su saber y de su práctica pedagógica, o como lo diría (Foucault, 1994) hacer lectura de la mismidad, o desde la postura de (Ricoeur, 2000) quien desde la filosofía de la acción, y frente a las nociones de sujeto propuestas por (Descartes, 1596-1650) y (Nietzsche, 1844-1900), elabora su teoría de la identidad narrativa con una intención mediadora entre estas dos tradiciones filosóficas: el sujeto cartesiano, ese yo que piensa; y el sujeto biográfico que se puede comprender a través de la literatura y de su vida sociopedagógica. De esta manera, emerge la identidad personal como una identidad hermenéutica del sujeto que se construye como interpretación de sí.

En consecuencia, el Maestro Crisóstomo somete a prueba su idea con el objetivo de contribuir en el mejoramiento institucional. Además, decidió no

⁴⁶ Es el sujeto que no sólo es ser vivo porque cumple unas funciones biológicas, sino que también es un ser vital, pues no solo le sirve exclusivamente a la vida, sino a la sociedad.

medida en que hay una institución como la principal, la grande, la catedral, que tiene sedes, con condiciones mínimas, las cuales tributan a la gran catedral llamada institución. Desde el texto se asume la posición que no existen instituciones educativas, sino escuelas primarias y escuelas para secundaria, no significando, que no pueda utilizarse el término de institución en el texto.

continuar orientando los procesos formativos y educativos aislados de la crítica que genera la construcción del sí mismo del docente, debido a que esta construcción de sujeto pedagógico, o en palabras de (González-Arizmendi, 2013) la suvidagogía del docente vital⁴⁷. Un sujeto de estas características se convierte en modelo de formación para sus congéneres como sujeto-biográfico de la enseñanza crítica capaz de estimular la condición humana para construir al Otro como ser-sociedad.

Ante las circunstancias dadas, el Maestro Crisóstomo elaboró una propuesta para los profesores, profesoras y directivos de la Escuela, donde les expuso las razones que lo habían llevado a tomar la decisión de fortalecer los procesos de enseñabilidad y educabilidad. Esta decisión la tomó como deber-ser de él para sus colegas y estudiantes, ya que sin esta dualidad no tiene sentido el saber y la investigación para el desarrollo institucional. Ya lo decía Ignacio Abello en la Revista Texto y Contexto de los Andes, haciéndole la cursiva al concepto de genealogía de Nietzsche: «*mi saber, es un deber-ser, que se refiere al ser del saber*».

⁴⁷ Es una propuesta de una nueva pedagogía que tiene en cuenta la revaloración del docente como modelo de formación para el sujeto en construcción, debido a que permite conocer no sólo la vida pedagógica del sujeto que actúa, sino el sí mismo del otro, razón que faculta para decir, que es una pedagogía de intersubjetivización como posibilidad de conocer lo que se hace durante la práctica profesional docente en su relación con el Otro, lo que significa poder hacer parte del desarrollo de la otredad.

De igual manera, cuando la propuesta la dio a conocer fue recibida por directivos y docentes como una locura, formándose el escándalo burlesco más grande que había podido darse en la Escuela, debido a que la mayoría lo miró como algo demasiado cursi el hecho de investigar sobre lo que sucedía en la cotidianidad del mundo de tensiones y de los submundos que integran la escuela. Para los que estaban en desacuerdo lo interesante era la zancadilla, la ironía, la deslealtad, la intolerancia y la tergiversación de los hechos, además, la concepción investigativa y de ciencia con que habían formado a estos docentes en sus respectivas licenciaturas no les permitía ver a este tipo de investigación como una posibilidad para generar conocimiento y sentido en la Escuela, simplemente eso no era ciencia.

De aquí que el Maestro Crisóstomo continuaba pensando que su deber-ser y del resto de profesores no podía estar solamente dedicado a la transmisibilidad de los saberes a través de una serie de encuentros semanales con sus estudiantes, sin que les enseñara a pensar críticamente. También la dinámica del docente tenía que estar relacionada con el fortalecimiento de la institución, de la educación, de los procesos que ésta demanda, de su transformación como profesor y/o profesora, es decir: del empoderamiento de éstos, así como vigilar acerca de la evolución del conocimiento científico, al igual que crear hábitos de estudios, lecturas e

investigaciones, tanto en docentes, como en estudiantes, debido a que la mayor parte de las actividades estaban relacionadas con el chisme, la maldad, la calumnia, la injuria, la hipocresía y en lo académico, a la reproductividad de los saberes, al seguimiento de cronogramas y al activismo laboral.

Sin embargo, de los trece docentes y tres administrativos de la Escuela, luego de insistirles y visitarlos personalmente, logró que sólo seis aceptaran la propuesta de reunirse con él para que les explicara mejor cuál era la intención del proyecto.

De loco no lo bajaban: pero nunca le prestó atención a los comentarios que sus colegas hacían, por el contrario, siempre se mostró afable, colaborándoles desde todas las formas. Este Maestro era el único apoyo académico que tenían los docentes y estudiantes cuando se les presentaba alguna situación por fuera o dentro de la Escuela, al igual que a los padres de familia. Inclusive, la directiva tenía que recurrir a él para apoyarse en sus conceptos, apreciaciones y toma de decisiones.

Ante los argumentos del Maestro, sólo seis profesores aceptaron la propuesta y decidieron trabajar el proyecto para sacarlo adelante y por consiguiente a la Escuela. Para comenzar, trazaron lineamientos relacionados con horarios, cronogramas, materiales, disponibilidad de tiempo, presupuesto, gusto y ganas.

Ahora bien, el grupo de profesores como respuesta al proyecto se animaron y empezaron a dialogar, a conversar y a disentir sobre lo que se da alrededor de la Escuela para empezar a romper con la dinámica cotidiana y ser docentes alternativos, es decir: empoderados de su saber y de su función como profesores, cuya metodología de abordaje se metaforizó con la de una mayéutica socrática. Ante esta propuesta, los docentes la acogieron, en la que la esencia metodológica fue centrada en la pregunta pedagógica y su praxis, como forma de desarrollar el pensamiento en los docentes para que estos puedan aplicarlos en sus estudiantes.

2.3 ACERCARSE AL MODELO SOCRÁTICO

2.3.1 Educación y familia

– Buenas tardes estimados profesores, vamos a empezar pensando, reflexionando y dialogando hoy sobre la función que le atañe a la familia, a la escuela y a la sociedad, como es la formación y la educación ¿Creen ustedes que la formación y la educación es una función eminentemente humana donde el hombre y la mujer son educables, o es que al hombre y a la mujer también los adiestran como lo hacen con los animales? Ahora, ustedes dirán que ambas cosas son lógicas en el ser humano por su capacidad racional.

Amigos profesores, les pregunto ¿será cierto que la dialogicidad⁴⁸ le facilita a los docentes la formación y la educación para su empoderamiento?

Ante las preguntas generales realizadas, la profesora Betty se centró en preguntarle al maestro:

– Maestro, entonces ¿Qué es educación?

– Señor Betty, yo entiendo la educación como la actividad formativa propia del hombre que comienza con el nacimiento, fortalecido a lo largo de su proceso histórico y social, y que termina transformándolo hasta su muerte.

El maestro fijó sus ojos en el rostro de la profesora y le preguntó:

– ¿Cree usted que la formación y la educación es una actividad inmediatista o un proceso de toda la vida?

– No lo sé maestro.

– Fíjense, la profesora no quiso responder. Siento en el alma que todos ustedes piensan que la formación y la educación es una actividad para toda

⁴⁸ Desde el texto se asume que la dialogicidad es equivalente a la pregunta dialógica. El concepto de dialogicidad, no sólo está relacionado con el dialogo simple, sino que es un diálogo que involucra la pregunta, la discusión y la retroalimentación, diferente de lo que es un dialogo común entre sujetos. De ahí que sea un proceso de intersubjetividad que no sólo coloca al diálogo como hecho central, sino que este debe tener connotación reciproca de cambio en los sujetos, los cuales los coloca en una posición de aprendizaje mutuo que permite empoderar y emancipar al sujeto de la posición restringida del mero dialogo. Desde lo educativo, su máximo representante es Paulo Freire.

la vida, porque el hombre la realiza como trabajo permanente y conscientemente: ella es quien saca al hombre de la pasividad. Ahora ¿creen ustedes que el hombre adquiere estos procesos buscando un mejoramiento de las condiciones de su existencia? ¿Qué dice usted profesor Játtin?

– Maestro, pienso que la formación y la educación es para que la gente no sea ignorante.

– Profesor Adriano ¿Está usted de acuerdo con lo que dice su amigo Játtin?

– Bueno, por un lado tiene razón porque el que se forma y se educa deja de ignorar muchas cosas: además, cuando se adquiere la formación y la educación indudablemente uno mejora su vida.

De pronto, la profesora Betty se dirigió al Maestro manifestándole.

– Nosotros queremos decirle algo.

– Claro profesora, eso que usted está diciendo es una de las características de esta propuesta, créamelo, para eso los invité, para que nos digamos algo.

– Si es cierto Maestro, pero es que nos estamos sintiendo mal.

– ¿Por qué señor Betty?

– Lo que sucede es que uno se siente incómodo cuando usted pregunta, porque pone a pensar, y eso cuesta.

– Ajá y ¿Por qué les cuesta?

– No lo sé. Pero le propongo en nombre de mis compañeros un procedimiento.

– Bueno, para eso los invité, precisamente para proponer, disentir, dialogar, pensar, reflexionar y actuar. Diga ¿Cuál es la propuesta?

– Maestro, sería mejor y más productivo que nos explique, y nosotros escuchamos, que entre otras cosas, y usted lo sabe: al profesor es al único que le pagan para que lo escuchen.

– Bueno, la dinámica planteada en este proyecto va mucho más allá, pero puedo dar un ejemplo de cómo sería la pretensión de la propuesta.

– Maestro, hable que nosotros lo escuchamos. Terminó manifestando la profesora Betty.

– No, no, no, repito, por favor, así no fue diseñado el proyecto, entonces no sería una dialogicidad o dialógica con pregunta, sino un monólogo, que podría conducir a un diálogo⁴⁹, que se convertiría uno en dictatorial y monárquico, donde todo lo que se diga y ordene es lo que se hace: así no se da la esencia de la vida. Mucho menos el de la enseñanza, y por supuesto el de la dialogicidad, ya que ni siquiera en

⁴⁹ Es totalmente diferente a la dialogicidad, debido a que en ésta hay retroalimentación, discusión, debate, disensión y conclusión, con la gran ganancia que se aprende a pensar.

el mundo de tensiones donde se vive se puede estar como independientes, sino interdependientes⁵⁰. Ahora, ustedes lo saben porque se ha dialogado; el cuento del ser independiente es un discurso moralista, en la cual ni el propio término es independiente. Si ustedes le quitan un fonema ya deja de ser el término, lo que indica que él tiene que estar constituido por sus diferentes fonemas convirtiéndose en un término interdependiente. Señores profesores y profesoras ¡Díganme la verdad! ¿Por qué están tristes?

El resto de docentes se miraron y con un gesto aprobaron lo que iban a decir, autorizando al profesor Cogollo para que sirviera de vocero y manifestara ¿Por qué sentían pena con el Maestro? En ese instante éste reviró diciendo.

– ¿Qué pasó? Hablen, no se queden callados, aclaren lo que está sucediendo, no se van a desmoronar después que dieron el gran paso de aceptar este proyecto pedagógico para salir del anonimato educativo y pedagógico en que nos encontramos. Adelante profesor Cogollo, que he entendido perfectamente que lo han nombrado de representante del grupo, hable que lo escucho.

⁵⁰ En este sentido, la palabra interdependencia representa el motor de la naturaleza, debido a que cada ser vivo es como un precursor para que el otro funcione.

– Maestro, primero que todo tiene que entender que este tipo de actividades es nuevo para nosotros, escúchenos, por favor.

– Ya los estoy escuchando, pero tranquilícense.

– Lo que sucede es que a nosotros los profesores no nos han enseñado a pensar, por lo tanto, no podemos confrontar con usted. No sabemos si ha sido problema de los currículos desde la Básica a la Universidad, pero, lo que queremos manifestar, es que este tipo de actividad donde tenemos que analizar, pensar, debatir, contrastar, comparar, y escribir, nos cuesta mucho.

Compañeros, sí recuerdan el profesor que fue enviado por el municipio para que nos capacitara en estrategias para enseñar, sí se acuerdan, que nos hablaron de mentefactos, fichas epistémicas, mapas mentales, V heurística, cómo elaborar preguntas por competencias, cómo evaluar por competencias. Se acuerdan el problema que se presentó para poder entender esas metodologías relacionadas con el desarrollo del pensamiento.

Entonces Maestro, realmente sí nos cuesta comprender esas cosas nuevas. Así como usted pidió que le creyéramos, ahora se le pide encarecidamente que nos crea. De aquí que tampoco podemos enseñar a nuestros estudiantes a pensar porque no lo sabemos hacer, nadie da lo que no tiene. Enséñenos usted para

que aprendamos a pensar y así enseñamos a los que nos escuchan todos los días y estos a su vez cuando estén formados y educados puedan hacer lo mismo, porque si no maestro, la educación no cumple su función de transmisibilidad social y cultural. Fíjese que ahora la moda es decir que los docentes no pueden ser transmisionista, yo le pregunto ¿mencione un mecanismo de formar y educar que no sea transmisionista? Maestro, lo que cambia son las metodologías, pero alguien tiene que dirigir, así sea presencial, a distancia, e-learning: con alguien se tiene que hablar.

– Pero, profesor Cogollo, eso que usted me está diciendo es una forma de pensar.

– No Maestro, esto que le acabo de decir, es más agonía que reflexión, conocimiento y pensamiento.

– Bueno, si esa es la metodología que ustedes proponen para la tarde de hoy, no hay problema. Yo les enseñaré a pensar y a reflexionar en la medida que vayamos avanzando en este proyecto. Es cierto, eso no se aprende de un día para otro. Vamos a empezar y en la dinámica que vamos a emprender, ustedes se van dando cuenta por observación, imitación, sugerencias, discusiones, y ahí vamos aprendiendo. Aunque hay que aclarar, que durante todo el proyecto no voy a estar siempre en esta dinámica de que yo sea el que hable. Muy atentos con esta observación que les hago. No perdamos más tiempo, sigamos, retomemos el tema, pregunten.

– Maestro, quedó pendiente la respuesta de la pregunta sobre ¿Si la educación permite empoderar a los maestros?

– Claro, claro, es cierto profesor Cogollo, no se le ha dado la respuesta a la pregunta planteada. Hagámosle el análisis mi estimado profesor. Sí es verdad lo que plantea la pregunta, y quiere decir que el proceso de la educación posibilita al hombre y a la mujer el progreso, siendo uno de los aspectos más interesantes, debido a que la ignorancia se va disminuyendo en muchos campos, eso no significa que quede totalmente a un lado. Además, con la formación y la educación el hombre y la mujer se vuelven activos, de ahí que es una actividad porque mueve al sujeto a actuar, por ejemplo: rendirle honores a la cultura de un pueblo o a una raza es una actividad, y a la vez es un proceso que puede entenderse como formativo y educativo. Pues a través del suceso se aprende unos valores patrios y cívicos conducentes al amor por la Nación.

– Maestro Crisóstomo, acláreme un poco sobre la educación como proceso.

Terminó diciendo la profesora Camila.

– Escuche bien profesora. La educación es un proceso porque no se da de manera inmediata, ni discontinua, sino que es algo que se va dando a lo largo de la vida de la persona en la que la cotidianidad

sirve de molde y de escalinatas. Esto en el sentido de ascender día a día, sin que se interrumpa, porque si sales de la escuela, del colegio y de la universidad después de clase, afuera hay otra formación y educación que te la ofrecen las dinámicas sustanciales que se dan en el mundo de tensiones donde vives, que continúas cuando llegas a casa, cuando hablas con los amigos, o llegas a un supermercado.

Recuerden que la sociedad también educa, lo que evidencia y carga a este proceso de educabilidad⁵¹ paralelo al tiempo: comienza con el nacimiento y termina con la muerte. El Otro continúa sucesivamente, generando la transmisibilidad adquirida a través de la cultura. Adelante profesora Cecilia:

– Maestro, se que cuando habla del Otro, en este caso se refiere a nosotros. Pero realmente ¿por qué se habla del Otro insistentemente?

– Muy buen aporte. El Otro es el sujeto que intersubjetiva contigo, con ustedes, sus alumnos, padres, sus hermanos, sus vecinos, el señor de la tienda, es decir: cualquiera es el Otro. La importancia del Otro radica en el hecho de poder tenerlo en cuneta, sin que lo excluya⁵², pensar en el Otro, es

⁵¹ Revisar cita eplicativa 13.

⁵² Hoy en la sociedad del siglo XXI, esta connotación es decantada en el concepto de inclusión o lo que los anglos llaman diferenciación. Bajo las condiciones resilientes del niño hay que incluirlo como revaloración del Otro aunque se encuentre bajo cualquier circunstancia de la vida.

reconocerle lo de él, sus virtudes, necesidades, correcciones: es ponerse en el zapato del estudiante cuando no llega a clase por problemas de distancia, o de alimentación, o de enfermedad, o de violencia. O porque primero tienen que recoger con su papá algodón, maíz o arroz. Luego de terminar a las diez de la mañana se presenta a la escuela para recibir el conocimiento que le vas a orientar. Es posible que si no tienes claridad de lo que el niño vive en su contexto, no lo vas a entender, inclusive, te molesta porque no llega lo mejor arreglado: eso te podría incomodar.

– Disculpe Maestro Crisóstomo ¿Toda educación es un proceso?

– Claro que sí profesora Camila. Mire que se lo estoy señalando en el análisis que le acabo de hacer, y es un proceso en cualquier tipo de educación, sea dada en educación formal, o educación para el trabajo y el desarrollo humano, concepto que remplazó al de educación no formal⁵³. Toda educación que se recibe de donde venga es un proceso que avanza en la profundización de los saberes, tanto los conocidos, representados por el conocimiento científico, así como los saberes ignorados que

⁵³ En el presente texto se asume que toda educación debe ser formal. No se admite que un estudio que reciba el sujeto aunque no de títulos, sino certificaciones sea informal. Bajo el comprensionismo de lo que es el Otro, nada de lo que reciba para su crecimiento en su proceso de formación y educación debe ser con informalidad, esto es excluyente.

emergen de la dinámica cotidiana que se da en el mundo de tensiones. Es decir: los saberes cotidianos. Ambos saberes van paralelos en la maduración y desarrollo del sujeto, ya que a medida que se avanza en edad y en crecimiento se adquieren mayores experiencias que facilitan el proceso educativo.

Algo muy personal les quiero decir, en relación con la denominación de educación formal, no formal e informal. Para mí toda educación que se le imparta al ser humano es formal, independiente de donde se oriente, de los contenidos y de la metodología, ya que todo lo que aprende el hombre y la mujer debe ser con formalidad.

Estimados profesores, les traigo a colación un recordari en relación con el problema de los niños que presentaron indisciplina y que fueron expulsados de la institución donde ejercemos nuestro deber-ser. Decisión, que entre otras cosas, nunca compartí, además, sería bueno que tomemos esa experiencia como objetivo de lo que estamos analizando ¿Sí se acuerdan del caso que les estoy enunciando?

– Sí, sí, sí. Dijeron varios.

– ¿Por qué no se involucró a la familia en la solución de este conflicto cuando le quedó grande a la Escuela? Ahora, la actitud de los padres tampoco fue la más adecuada. Pues, estos han debido presentarse a dialogar con la directiva y profesores en conflicto para conocer las verdaderas causas del

comportamiento que tomaron los niños y aclarar la situación. La falla fue tanto de la Escuela como de las familias, en que no se acercaron para conocer el problema y llegar a una posible conciliación, con la pretensión que desde esta situación se generara cultura para solucionar los problemas. En este caso, respeto por la otredad, competencia que ambas instituciones, escuela-familia deben tener y aplicarlas para que los muchachos las asimilen por transmisibilidad cultural, no siendo correcto el procedimiento utilizado.

Miren ustedes, se observa claramente que los padres no han entendido el proceso educativo de sus hijos, donde quieren dejárselo a la escuela, al colegio, inclusive, a la universidad, sin que sigan entendiendo que este macro proceso exige la colaboración y presencia de la familia en las instituciones educativas.

Ahora bien, analicen la postura que asume la directora, una actitud igualmente equivocada, ya que la escuela está concebida para formar, educar y mediar este tipo de conflictos, y no solucionar el problema por la vía más fácil. La negación de la educación a un niño que ya había sido admitido, y como se está diciendo: la función esencial de la escuela, antes que sacar, echar, excluir, es meter, traer, incluir.

Señores profesores, la escuela debe buscar los mecanismos para dirimir con los educandos me-

diante una formación en valores donde los muchachos aprendan a convivir en paz, utilizando los recursos profesionales y científicos al servicio del bienestar de los niños. Los conflictos que se gestan en la institucionalidad se solucionan con la acción y colaboración de todas las personas que intervienen en el proceso, estudiantes, educadores, padres de familia y directiva, aplicando el manual de convivencia.

Profesora Camila, estas situaciones conflictivas son muy frecuentes en las instituciones educativas⁵⁴, porque la etapa de la infancia en cuya fase se encuentran los niños, son de reencuentros con el mundo de tensiones que los ve nacer y los envuelve en sus tensiones. Los niños que cursan básica primaria, son muy inquietos y a veces agresivos, se creen el centro del mundo, quieren llamar la atención de alguna forma y por eso optan por las travesuras.

Otras veces traen conflictos aprendidos de situaciones que aprecian en el entorno en el que viven. Entonces profesor Játtin, la escuela está para actuar o intervenir en un momento como este, para

⁵⁴ Una institución educativa, según la Ley 715/2001, «es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes». Sin embargo, desde el texto se asume la postura, que la definición de institución educativa acuñada por la Ley en comento, es un concepto que se aleja del de

mediar y solucionar situaciones problemáticas que conduzcan a formar y educar personas para la convivencia pacífica.

Profesora Nora, el niño en la infancia se deja guiar con facilidad porque él ve en sus padres y educadores un modelo que imita constantemente. Esta acción donde el niño se copia del adulto durante su infancia, puede ser muy bien utilizada por la escuela, sembrando actitudes verdaderamente formativas y educativas.

Profesor Cogollo, la infancia es el periodo de la vida del hombre y la mujer en que se va conformando el carácter y la personalidad. Es durante la infancia la etapa en la cual el ser humano adquiere una serie de caracteres que lo van a acompañar el resto de su vida y que lo diferencian de los demás.

Mi estimada profesora Betty, la educación que se inicia en esta etapa de la vida, es un elemento vital para el proceso de conformación de la personalidad, porque ésta moldea al niño enseñándole una serie de normas, comportamientos, valores y expresiones, que van a contribuir a la conformación definitiva de su personalidad.

escuela, y que es excluyente en la medida en que hay una institución como la principal, la grande, la catedral, que tiene sedes, con condiciones mínimas, las cuales tributan a la gran catedral llamada institución. Desde aquí se sostiene la postura, que no existen instituciones educativas, sino escuelas primarias y escuelas para secundaria, no significando, que no pueda utilizarse el término de institución en el texto.

Si todo esto es cierto profesor Adriano, entonces, la infancia del niño debe ser aprovechada al máximo por sus padres y docentes para imprimir en él una serie de enseñanzas que le ayudarán en su construcción de modelo de vida, y crear en él hábitos de estudio, interés por la lectura, el deporte, la investigación, la recreación sana; además, es un periodo propicio para despertar la creatividad e inculcar valores necesarios para la convivencia social, tales como la responsabilidad, el trabajo, la amistad, la honestidad, la sinceridad, el servicio desinteresado, pero sin negociar tres aspectos esenciales para el desarrollo de la vida, como son, la autoridad, el respeto y la lealtad.

En relación con lo que les estoy diciendo, es necesario resignificar dos conceptos básicos, el de infancia y el de educación, que posteriormente, amigos profesores, hay que relacionarlos. Vamos a entender aquí por infancia un periodo de la vida que va desde el nacimiento hasta la edad de 12 años, que es cuando empieza la pubertad. Fíjense ustedes, que la infancia es entonces el periodo donde el niño empieza a tener sus primeras experiencias en el mundo de tensiones que lo ve crecer y desarrollarse, por ello, la persona en su posterioridad tiene indudablemente una concepción del mundo que vivió, y que le es familiar cuando lo vuelve a ver en otro sitio, pues con él aprende las dinámicas crítico-reflexiva del mundo que vive, dependiendo y relacionando las experiencias conformadas desde niño.

Entonces apreciados colegas, la infancia es un proceso de desarrollo que se da en diversas etapas. En el comienzo se dan diferentes manifestaciones de afectos hacia quienes lo rodean, especialmente, la madre comienza a experimentar sensaciones como productos de las acciones de quienes están cerca, lo que conduce a que vaya construyendo de esta manera su personalidad. En esta etapa, el niño se considera el centro en su mundo de tensiones, es egocéntrico, él es todo para los demás, pero quiere estar siempre acompañado. En consecuencia, si lo dejan sólo presenta temor e inseguridad, sintiéndose desprotegido de los suyos.

En la infancia el bebé es una persona totalmente dependiente de la madre, ya que es con quien comparte sus primeros instintos, sensaciones y emociones al penetrar en el mundo que vive. Profesores, no se les olvide jamás que el niño en su infancia tiene acciones y reacciones que muchas veces los padres no logran comprender; debido a que el infante es como un pulpo, o un imán que todo lo atrapa, observa, e imita modelos que se refleja en ellos.

El niño posee un pensamiento intuitivo, siendo muy receptivo. Les pregunto ¿en qué circunstancias estarán los primeros modelos de enseñanza que el niño observa, percibe e imita? ¿Serán beneficiosos para un desarrollo educativo y sano para el niño? ¿Por qué callan? Por favor, les estoy preguntando, contesten.

—No sabemos Maestro Crisóstomo. Respondieron varios.

— Bueno, no hay ningún problema, fíjense ustedes que los niños dentro de su propia naturalidad son tomados como inocentes infantes, no tienen derecho a opinar, pues, son los padres quienes les imponen sus primeros deberes, reglas y normas. Lo digo muy personalmente, los niños son la plastilina de los adultos que pueden hacer con ellos lo que quieran, son seres indefensos, son tan dependientes que tienen que resignarse a hacer, sentir, pensar y decir lo que los adultos creen que es conveniente para ellos. Ahora, también es cierto que el niño empieza a dar muestra de confianza y de sentirse seguro cuando comienza a distinguir lo que lo rodea con sus sensaciones sobre lo que él experimenta, como cuando se aleja de algo, porque hay otros objetos o personas que le llaman la atención, por ejemplo, jugar con niños de su misma edad.

El afecto es un sentimiento que el niño experimenta y siente temor al alejarse de su familia, como cuando es llevado a los hogares de Bienestar o al Preescolar, empieza a desarrollar el valor de la amistad al relacionarse con los profesores y compañeros, remplazando en cierta parte el modelo de padre por el de profesor o el de un amigo.

Profesores, el niño es lo que la Escuela y la Familia hacen de él, y según sea la infancia será la madurez, ya lo manifestaba Alice Geiling cuando decía: «*La*

felicidad y el equilibrio emocional de los niños están íntimamente relacionados con la realidad y el equilibrio emocional de los adultos que los forman».

Las dos instituciones son las responsables de lo que le suceda a los niños, base de todo el futuro edificio biopsicosocial y antropeoeducativo. La socialización del sujeto-niño comienza tanto en la Familia como en la Escuela. Éstas son las bases de la primera visión que tienen del mundo de tensiones y de los submundos que lo integran, de la seguridad o inseguridad, de la armonía y la desarmonía, de la moralidad o inmoralidad, aspectos que influyen notablemente en la formación del carácter.

Profesor Játtin, en la Familia existen factores que ayudan a estructurar la personalidad del niño, situaciones que los padres conocen, sin embargo, debido a la sociedad en la que vivimos, se ven en la necesidad de cohibir y condicionarlo, limitando su libertad, sus deseos y como estamos en una sociedad de consumo y poder, donde el trabajo es fundamental y esencial para el desarrollo de la vida, emerge la situación que no hay quien cuide al niño en la casa, porque la madre ha salido de esta esfera, entonces, es cuando aparece la necesidad de ir a las cunas, párvulos y jardines a temprana edad⁵⁵.

⁵⁵ La Ley 115 en su Artículo 11 sólo establece en el Nivel Preescolar como mínimo un grado obligatorio, que sería el de Transición, lo que en décadas antes de los 90 era conocido en el contexto nacional como kínder.

En relación con lo que les he dicho, les pregunto ¿Sí será este el querer o el sueño de todo niño? De verdad ¿Desearán estar con otros niños diferentes a sus hermanitos? ¿Sí entenderán ellos apartarse de sus padres tan pronto? ¿Será posible que el niño piense que es un estorbo para sus padres? ¿Qué dicen ustedes?

– Continué Maestro Crisóstomo, que nos place escucharlo. Ahora más que nunca reconozco, que los docentes tenemos mucho por hacer, trabajo que debe empezar con cambios actitudinales. Terminó diciendo el Profesor Adriano.

– Gracias profe por lo manifestado, les agradezco el reconocimiento. Bueno, habrá que tomar el lado positivo de esta tertulia, aunque lo que más quiero colegas es que no me miren como algo diferente a ustedes porque me les puedo convertir en un obstáculo para que progresen en el conocimiento, no olviden la teoría de los ídolos de Francis Bacon. Tal vez, aquí en la Escuela, al compartir con ustedes puedo realizar deseos que desde hace mucho tiempo no había podido conseguir, como es el hecho de dialogar sobre saberes que circulan en el mundo de tensiones en que estamos, y que sin esta dinámica crítico-reflexiva que se está dando en esta Escuela, no fuera posible.

Amigos, recordemos el análisis de esta sesión sobre el papel de la Escuela y la Familia en la educación de

la infancia. De todas maneras, son dos experiencias importantes en el niño para la formación de su personalidad. La educación le proporciona experiencias nuevas cada día, le da una serie de conocimientos acerca de lo que observa en la cotidianidad, lo cual le enseña conceptos y lo ayuda a socializar por el permanente contacto con los niños y personas que no pertenecen a su familia, por ello su círculo social se amplía.

Profesor Adriano, vamos a suponer que haciendo énfasis sobre los problemas que se presentan en la edad Preescolar y en la Básica, como el caso de la expulsión de los niños de la Escuela donde laboramos, se puede observar claramente la prohibición de las libertades del estudiante, destruyendo su potencial afectivo, psicosocial, creándole una apatía por asistir a la Escuela y más que todo, la amplitud desmedida de la Directora al tomar equivocada decisión, plasmando en el niño la marginalidad e induciendo en éste una decisión de poder, que tiene como consecuencia perturbar la formación integral del niño y la niña.

Si bien es cierto Señor Betty, que los padres afectados tomaron la decisión de retirar los niños porque no aceptaron lo que hicieron sus hijos como un acto de indisciplina, sino como el descuido y la apatía de los docentes.

Aquí en Colombia la disciplina no es una cultura nacional, mucho menos un proyecto de Estado, lo que significa, señores profesores, que la situación que ha sucedido en la Escuela en comento (caso de niños expulsados) se puede observar claramente el desconocimiento en la organización disciplinaria de la escuela, en la que se acude a aplicar normas establecidas a su acomodo, sin tener en cuenta la propuesta de los padres, que al igual que el comité disciplinario institucional⁵⁶, en este tipo de sociedad en que vivimos, se puede palpar el alto grado de ignorancia e impulsos por defender lo que les parece.

Es por eso, que la decisión tomada por la Directora le faltó mirar la profesión docente⁵⁷, no como administradores, sino como formadores y educadores, haciendo uso de las normas y prohibiciones que el niño debe conocer y respetar, enmarcando pautas de tolerancia que permitan adquirir responsabilidad y respeto por los demás, no mostrando preferencias, confusión y timidez, porque el único resultado es valorar los impulsos creativos que el niño puede desarrollar.

⁵⁶ Para esta situación, Foucault (1994:25) afirma; «si bien el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, éstas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son supuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social».

⁵⁷ Si tú no le das el estatus que requiere tu profesión, nadie te la va a dar. Eres tú quien determina si tu ejercicio profesional es significativo, importante y de calidad.

Son muchas las situaciones en que las directivas de las instituciones educativas actúan injustamente con los niños, imponen leyes, normas, reglamentos, toman determinaciones sin contar con los sentimientos, pensamientos e intereses del alumno. Son egoístas, sólo piensan en destacar su saber-poder⁵⁸, siendo inflexibles, sin que se detengan a reflexionar qué sienten y piensan los niños y niñas que están formando y educando.

La educación va moldeando la personalidad del niño porque le enseña una serie de valores y actitudes que este debe asumir en las relaciones interpersonales. La educación es un proceso de toda la vida, se inicia con el nacimiento, pero no termina mientras se está vivo, ya que siempre el hombre y la mujer están aprendiendo cosas nuevas y mejores comportamientos, ella termina solo con la muerte. Entonces profesores ¿Cómo se relaciona la educación con la infancia? No quieren hablar, por favor señores y señoras, déjense de esa timidez que no les queda nada bien.

A lo que la profesora Camila manifestó:

– Maestro, continué que ahí vamos poco a poco.

⁵⁸ Según Nietzsche (1977), el saber es una fuerza que actúa sobre las cosas, los hechos y las ideas, dotándolas de una cierta voluntad de poder. Foucault usa la misma noción Nietzscheana, pero le da un sentido positivo, por eso lo llama positividad, aunque esta positividad está producida por el poder.

—Eso espero de ustedes mis estimados docentes, sigamos. En relación con lo que les acabo de preguntar, sí hay una estrecha relación, porque es en la infancia donde se inicia el proceso educativo y es en esta etapa donde el niño está abierto y receptivo a todo conocimiento.

El niño y la niña son seres muy inquietos, donde desean saber muchas cosas ¿Cómo son? ¿Cómo se hacen? ¿De qué están constituidos? ¿Por qué son diferentes? Pero, parece ser que creen en sus superiores, en el padre y en las personas mayores, ya que encontrándose inmersos en el mundo de tensiones, construyen su propio mundo, que entre otras cosas, señores profesores, terminan siendo las particularidades que leen a través de lo que perciben de los diversos horizontes, en las que también entran las diferentes experiencias que viven, entre ellas, los errores.

La educación entra aquí a desarrollar su acción formada en el niño, dándole los elementos que este necesita para su formación y el desarrollo de la personalidad, necesario entonces, para iniciar el proceso educativo durante la infancia que se da en todas las potencialidades del niño.

Profesor Játtin, indudablemente se puede observar que la educación que impartimos u orientamos sujeta a las condiciones que nos brinda el entorno, es un proceso largo con respecto a todo lo que observamos,

una educación que sirva para evitar la corrupción y la violencia que vivimos diariamente donde los niños la absorben a manera de esponja.

Estos llegan al aula de clase para librarse de los quehaceres de sus casas, pero no encuentran ni en la Escuela, ni en los padres, ni en la sociedad un futuro por construir, consiguiendo el libertinaje y la vida fácil. Para corroborar esto, los invito a que analicen lo que plantea (Luhan, 1980), les recuerdo: *«El niño actual crece absurdo porque vive en dos mundos y ninguno de los dos le ayuda a crecer»*.

Si así no fuese señor Nora, los medios de comunicación, como la televisión hubiese sido la salida de la escuela colombiana. Cuando la Familia y la Escuela se tornan egoístas ante los sentimientos, deseos y actuar de los niños y niñas coartan su libertad, crean en ellos unos individuos sin espontaneidad, sin aspiraciones, pasivo, poco recursivo, introvertido, no autónomo, en pocas palabras, una persona frustrada.

Los docentes que estamos en esta institución, de ahora en adelante vamos a ser diferentes porque reflexionaremos ante la crisis que afronta la Escuela, la Familia y la misma Educación. Sin embargo, amigos profesores, déjenme decirles, ustedes que me han escuchado en esta tarde, yo Crisóstomo, sigo viendo la Escuela como lo plantea (González-Arizmendi, 2002), *«La escuela es el espacio holístico*

donde saber pensar, ser y actuar por parte del docente debe incidir en la búsqueda del desarrollo integral del estudiante permitiéndole transformarse como ser-sociedad». Ahora bien, sería bueno que reflexionen en sus casas sobre lo siguiente.

¿Cómo estamos viendo la Escuela o bajo qué concepción la visionamos?

¿Será que estamos colaborando a edificar la personalidad e integralidad del niño y de la niña con elementos como el amor a la vocación, transmitiéndoles ese sentimiento a nuestros alumnos, dándoles seguridad y tratándolos como personas, así como estimulando sus logros y respetando sus deficiencias y diferencias?

Les agradezco por la asistencia de hoy. Mañana nos encontramos para conversar sobre Educación y evaluación. Les recuerdo que el material fue dado con anticipación para que empiecen a documentarse.

2.3.2 Educación y evaluación

- Buenas tardes profesores y profesoras ¿Cómo les ha ido?
- Bien Maestro Crisóstomo. Contestaron varios.
- ¿Quieren saber algo?
- Claro Maestro. Replicaron dos.

– Escuchen señoras y señores, de verdad me siento muy complacido porque han logrado perceptar, aceptar y apropiarse de la dinámica crítico-reflexiva que he propuesto y que pensaron que era imposible para ustedes dialogar, reflexionar y consensuar en investigación educativa e investigación sobre educación⁵⁹. De verdad, lo han hecho hasta ahora muy bien, esperamos que continúen mejorando e incrementando las lecturas y por consiguiente la participación y los análisis para que esto se revierta en la práctica pedagógica que ustedes desarrollan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Para la tarde de hoy dialoguemos sobre la evaluación del aprendizaje, y lo primero que les voy a preguntar es sobre ¿Si evaluar el aprendizaje es lo mismo que calificar el aprendizaje? Adelante Profesor Adriano, usted que levantó la mano.

– Gracias Maestro, yo pienso que son dos cosas totalmente diferentes.

– ¿Por qué cree que son diferentes?

⁵⁹ Según Restrepo (1996) es la centrada en lo pedagógico, referida fundamentalmente a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo, la cual puede realizarse sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la Escuela, pero no solo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa).

– Maestro, la Evaluación del Aprendizaje se debe entender como un mecanismo permanente y constante, la cual está encaminada a detectar, estimar y valorar el estado en que se dan los diferentes procesos de desarrollo del educando como el cognoscitivo, socio-afectivo, volitivo y el de habilidades comunicativas. Maestro, es así como se deben orientar y potenciar las habilidades y capacidades del educando.

– Bueno, es cierto Profesor, pero entonces ¿Qué es calificar el Aprendizaje?

– La calificación es como el hecho de valorar el conocimiento cuantitativamente sin revisar procesos, donde interesa es la respuesta.

– Muy bien Profesor Adriano ¿Quién más quiere aportar? Hable Profesora Nora.

– Maestro, yo pienso que la Evaluación del Aprendizaje también permite afianzar los aciertos, y corregir los errores que se cometieron en el proceso de aprehensión por parte del alumno. También considero, que los resultados de la Evaluación deben ser utilizados para volver a reorientar los procesos escolares, socializar los resultados buenos o malos y afianzar los valores y actividades del educando. Además, esto debe servirle al docente para que a través de la reflexión crítica, analítica, autónoma, investigativa y descriptiva que usted nos ha sugerido sirva para adecuar las actividades de las necesidades

e intereses de los niños, por lo tanto, es importante resaltar que la Escuela puede gestar su propio desarrollo, de tal manera, que la atención de padres y profesores vayan más allá de las notas y de las normas centrándose en las capacidades, intereses y desarrollo del niño.

– Muy bien, estimados profesores y profesoras, todo lo que han dicho tiene lógica, pero no se les olvide jamás que no es prudente tomar la Evaluación del Aprendizaje como un mecanismo de sanción, ridiculización y de poder que el docente utiliza frente al educando cuando no alcanza los logros propuestos; ya que de esta manera, no se le está permitiendo ningún tipo de ambientes de aprendizaje para que logre un desarrollo armónico, integral e integrador, en todos sus aspectos; de su afectividad, actitudes y valores, capacidad de mejoramiento, así como el lenguaje y su expresión comunicativa, al igual que su interacción social.

Señores y señoras docentes, ustedes para evaluar deben ser personas calificadas, que dentro del lenguaje ordinario, es aquella que ha recibido una formación y educación para los procesos de educabilidad-enseñabilidad, no es cualquier persona profesionalizada en un área diferente al de la educación, o en su defecto, si es diferente a un área de la educación, entonces debe tener por lo menos una maestría en la enseñanza del saber que va a orientar, encontrándose estructurada para

desempeñar un oficio o realizar una determinada actividad que requiere de unos procesos tan serios como el de una cirugía.

¿Quién entra al quirófano? Un médico experto en cirugía ¿Quién levanta edificios de 40 pisos? No puede ser un profesional diferente al ingeniero especializado ¿Quién asiste a una audiencia para definir un juicio? ¿Será que asiste un Licenciado en Pedagogía Infantil? Entonces ¿Por qué para formar y educar al sujeto en la básica, media académica, inclusive en la universidad, entra cualquiera al aula de clase? Que no es otra cosa que la sala de cirugía para el médico, o el espacio geométrico calculado matemáticamente por el Ingeniero, o la sala de acusación para un abogado.

Seño Camila, recuerde que la Escuela no ha dejado de calificar a los estudiantes, pues todavía los someten a una serie de pruebas coactivas sin que muchos hagan revisión de los procesos, como tampoco se evalúa de acuerdo al modelo pedagógico y al currículo, sólo se les asigna una calificación numérica, hoy disfrazado en algunas instituciones como un informe descriptivo de logros y dificultades, o en el peor de los casos, una secuenciación numérica, que en tiempos otrora, las pérdidas se marcaban con tinta roja como forma de resaltar el mal resultado obtenido por el niño o la niña.

Sepa usted mi estimada profesora, que toda Evaluación que lleva cualquier tipo de simbologías sigue siendo cuantitativa y, no cualitativa, como no las quieren hacer ver. Para que sea totalmente cualitativa necesita de enunciados bien formulados en forma de frases que puedan de alguna manera señalar, resaltar y mostrar cualidades alcanzadas en todas las dimensiones del estudiante, situación que desde el punto de vista temporal y organizativo-administrativo no se dan los tiempos necesarios que requiere realmente un refuerzo, donde debería ser para cada alumno en particular, con la discrecionalidad para cada estudiante.

En este instante, uno de los profesores más participativos interpeló diciendo:

- Maestro Crisóstomo.
- Dígame Profesor Cogollo.

– Maestro, en nuestras escuelas existen profesores que pretenden demostrar superioridad ante los educandos realizando evaluaciones que tienen como finalidad crear en ellos un sentimiento de miedo. Nunca se les ve que motivan al estudiante para que se interese en que los procesos van a ser revisados ante un mecanismo que se le ha llamado Evaluación, sea escrita, oral, grupal, o a través de ciertas representaciones mentales relacionadas con el desarrollo del pensamiento, como aquello que permita promocionar el crecimiento integral e integrativo del sujeto,

de tal forma, que no se actúe con amenazas sobre el procedimiento propuesto, donde los llenan de temores, con amenazas como la siguiente: «*yo no brego más con ustedes, me tienen harto, si les va mal, que es lo más seguro, ese examen se lo llevan a su mamá y me lo traen firmado, así es que, si no lo traen, mejor ni vengán*». Dígame Maestro, si lo que estoy diciendo es o no es cierto.

– Indudablemente que es cierto. Vean señores profesores, la Escuela hay que volverla sabrosa y divertida⁶⁰, ya que con esas expresiones que usted Profesor Cogollo trae a colación, lo que se hace es llenar a los niños de temor, y no sólo a estos, sino a cualquiera que esté recibiendo educación, inclusive, en la universidad, sobre todo porque el docente les adelantó la pérdida de lo que aprendieron. Imagínense, que para obtener una buena Evaluación se convierte el proceso en un martirio para el educando.

Una de las docentes interrumpió.

– Maestro.

– Hable Profesora Betty.

– Gracias, quiero señalar que otro de los aspectos negativo de la Evaluación del Aprendizaje es que se convierte en una dificultad para el alumno, ya que debe hacerlo bajo la vigilancia del docente que está a

⁶⁰ Proceso que hay que construirlo para que los niños todos los días amanezcan con ganas de ir a la Escuela porque se les volvió divertida.

la expectativa para sancionar el mínimo intento de fraude. Fíjense, que en las evaluaciones que aplicamos hay dos cosas que atemorizan al niño, como son, la vigilancia y la sanción.

La vigilancia permite al docente calificar, clasificar y castigar. Ahora, es cierto que si no se vigilan es posible que se copien. Entonces, la pregunta sería ¿que se está haciendo para que no se acuda al fraude? Lo correcto sería concienciar a los educando para que actúen con seriedad, responsabilidad y honestidad, Maestro, en busca de su incansable sujeto como ser-sociedad, y que le he entendido a usted que para formar al sujeto como tal, es necesario hacerlo a través de un currículo axiosocio vital⁶¹ diferente del que se está aplicando, pues sólo está dedicado a preparar a los muchachos para unas pruebas estandarizadas, en la cual los colegios se están matando como un equipo de fútbol para estar renqueados entre los mejores, cuando esto no es lo que hace mejor a una institución educativa, por el contrario, la hacen peor, porque muchos jóvenes ocupan los primeros lugares, pero no se han constituido como ser-sociedad. Prosiga Maestro.

⁶¹ Es el currículo que desarrolla valores para que actúe sobre el sujeto y poder construir un ser vital. En este caso, para que esto pueda darse, son los valores los que tienen que transversalizar a las disciplinas para que desde éstas sean tocadas y filtradas las estructuras de la sociedad y pueda formarse y educarse, no un ser vivo, sino un ser vital, es decir, un sujeto que sea un ser-sociedad.

– Gracias, eso que acabó de plantear la Profesora Betty con argumento sólido, es cierto, y sobre todo habría que revisar detalladamente ¿Qué está pasando con el área de Educación Ética y en Valores Humanos? ¿Qué decía usted Profesora Camila que la observo desde hace rato hablando muy despacio con su vecina?

– Si Maestro, es para responderle a la Señora Betty en relación con lo que ella ha planteado.

– Adelante.

– Quiero decirle que la actitud de los docentes es motivada por las acciones tramposas de muchos estudiantes. Un buen número de ellos se copia en las evaluaciones y actividades programadas individual y/o grupalmente, porque tienen muchas estrategias para hacerlo con las que pretenden engañar al Profesor.

Ahora, la sanción que el docente le aplica al alumno la usa para hacerlo sentir culpable de la falta que ha cometido, inclusive, un llamado de atención donde muchos lo entienden como una humillación, pero que no lo es, es decir, lo que no se ajusta a la regla, es castigado. Por ello, el castigo debe ser esencialmente correctivo.

Al terminar de hablar la profesora, el Maestro Crisóstomo preguntó:

– ¿Quiénes están de acuerdo o en desacuerdo con los análisis de las profesoras Betty y Camila?

Todos se miraron, nadie quiso responder, algunos revisaban materiales, el Profesor Adriano mandó a pedir la segunda repartida de café, tanto, que lo puso como condición para activarse, porque se le escuchó cuando mencionó: «Maestro necesitamos un cafecito para inspirarnos». Enunciado que sirvió para que se los quedara mirando fijamente, sonrió, y les manifestó:

– A ver, qué pasó, no les creo que no va a haber réplicas.

Y continuó diciendo:

– ¡Ahhhhh! Carajo, o sea, todos están de acuerdo con las profesoras. Hagamos lo siguiente, queda entonces bien claro, que después de analizar todo lo anterior, las valoraciones en la Escuela se hacen necesarias para evaluar el Aprendizaje de los educandos, pero implica una serie de situaciones difíciles entre educandos y docentes. La Evaluación del Aprendizaje, según los educandos es una represalia hecha por los docentes como un acto de desquite hacia el alumno por su apatía o por su indisciplina. Adelante profesora Cecilia.

– Maestro, yo creo que este grupo que se encuentra aquí consensuando sobre la práctica profesional docente, y en donde usted aclaró sobre

los límites que ella tiene, y que cotidianamente se hace en el aula, sea como prácticas educativas, prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas, sobre todo, frente a los procesos de Evaluación del Aprendizaje a través de unas competencias, lo cual, particularmente, lo he entendido como el proceso conjunto donde intervienen situaciones académicas producto de los diagnósticos situacionales que el docente realiza permanentemente acerca de sus propios mecanismos evaluativos a través de la enseñabilidad⁶² realizada en el aula y que hace parte de la cotidianidad del mundo de tensiones y los submundos que lo integran. Yo invito Maestro, a que reflexionemos sobre la pregunta ¿Será posible una Escuela sin evaluaciones? ¿Qué dice usted Profesor Cogollo?

– Yo creo Señor Cecilia, que es difícil manejar una Escuela sin evaluaciones.

– ¿Por qué es difícil?

– Porque nadie perdería el año, Profesora.

– O sea, que dentro de los presupuestos que usted maneja, los niños deben perder el año.

– Sí, el que no reúna las condiciones, debe perderlo.

⁶² Posibilidad que tiene el hombre de poder aprender cada día más, lo que facilita mayor aprendibilidad del sujeto.

En ese instante el Maestro Crisóstomo interpeló diciendo:

– Mire, Profesor Cogollo, es posible que un niño pierda los procesos académicos, pero ¿cree usted que no es posible una Escuela sin evaluaciones? Aunque de hecho todo proceso educativo debe evaluarse.

De pronto, el profesor se paró y manifestó.

– Maestro Crisóstomo, explíqueme ese enredo, porque primero me dice que no es posible, y ahora me termina diciendo que sí lo es.

– Profesor, no se me pierda, ubíquese, primero que todo es posible cuando en la Escuela se crea un sistema de Evaluación que permita a los docentes y alumnos salir del esquema tradicional de las preguntas, las respuestas y el número que califica, e ingeniarse un nuevo sistema, en el que la Evaluación ya no sea la mera calificación, sino un verdadero proceso que integra otros aspectos diferentes del estrictamente académico, es decir, una verdadera Evaluación cualitativa, donde se aprecien más las acciones para solucionar los problemas, donde lo cuantitativo no lo camuflen como cualitativo, y en la que se le dé importancia al proceso y todo lo que el educando realiza en él y no a la parte final del mismo. Una Escuela con estas condiciones, podría llamarse una Escuela sin calificaciones, pero, jamás podrá existir una Escuela sin Evaluación, ya que ésta es necesaria no sólo en lo educativo, si no en la vida misma.

Recuerden, que para el siguiente encuentro se acordó la temática relacionada con la práctica pedagógica, ya les hice llegar el material. Ahora, para que reflexionen y apliquen desde su práctica pedagógica sobre el tema terminado en la tarde de hoy, les quiero hacer las siguientes preguntas:

¿Creen que la Evaluación del Aprendizaje es un proceso continuo o también existen momentos donde se da en forma discontinua?

¿Se podrá diferenciar evaluación educativa y evaluación del aprendizaje de Calificación educativa o del aprendizaje?

¿Usted evalúa procesos o califica procesos?

¿La evaluación se podrá convertir en un proceso de investigación en el aula?

¿Cómo hacer para que desde su práctica pedagógica, el proceso de evaluación se convierta en un proceso de investigación en el aula?

2.3.3 Educación y práctica pedagógica

– Buenos días amigos profesores, definitivamente uno debe dedicarse a lo que conoce, para eso se forma en una profesión específica. Ahora, esto no quiere decir que en un momento determinado se pueda reemplazar lo que uno sabe por lo que se presenta, de acuerdo a las circunstancias de la vida, como por

ejemplo, el hecho de hacer una actividad diferente por razones laborales de subsistencia, caso típico, el hecho de ser taxista porque no se da la posibilidad de trabajar en el campo en que se estudió, pero esencialmente uno debe dedicarse a lo que ha estudiado y/o aprendido, sin embargo, a veces no se descubren otras potencialidades o actitudes porque se abusa de la disciplinabilidad.

De todas maneras, estimados compañeros, voy a regresar a lo que aprendí, a lo que manejo, a lo que mi forma de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, y actuar lo permite: formar y educar. Yo se los dije, vamos a cambiar de tema y hagamos algo similar a lo que hacía el Maestro Crisóstomo. Digamos «zapatero a tu zapato». Para el día de hoy, vamos a reflexionar sobre la práctica pedagógica.

Señores profesores, en la historia de la humanidad jamás se ha dado un proceso educativo exento de la asimilación de una información o de unos contenidos. Esta dinámica formativa y educativa se ha presentado a través del proceso socio histórico de la vida de diferentes formas.

En relación con esta aseveración de carácter instructivo, se han presentado posicionamientos discursivos diferentes, en que si lo educativo sólo es posible en las instituciones institucionalizadas o también se dan en las no institucionalizadas, o es que, en éstas, solamente se caracteriza lo formativo,

o en su defecto, como lo plantea Ricardo Lucio, que en ambas instituciones los dos fenómenos son posibles como el de la formación y la educación

Ahora bien, la dinámica de querer enseñar, no todos lo hacen con la convicción de que lo que están haciendo les gusta. Estimados amigos, recuerden lo que plantea la lectura que les entregué la semana pasada, precisamente, para que la revisaran, en donde Carlos Pájaro Muñoz se hace la pregunta en relación con la enseñanza: «¿Todos los maestros desean por naturaleza enseñar?»

Profesores y Profesoras, les pregunto ¿Qué sucede si toma fuerza el hecho que el estudiante conozca la comprensión y construcción del ideal de formación y educación que se pretende con ellos, desde dónde debe comenzar a encontrarle sentido a las prácticas pedagógicas para que tímidamente empiece a suscitarse el debate? Adelante Profesor Játtin, que estamos dispuestos a escuchar su experiencia y elocuencia.

— Gracias Profesora Camila por el halago que hace a mi profesión, que entre otras cosas, para mí es como si fuera un homenaje, ya que es la primera vez que le escucho a alguien elogiarme.

En relación a su pregunta, les traigo a colación la paráfrasis de Aristóteles de que «por naturaleza todos los hombres desean saber». Es claro, seño, identificar

el énfasis aristotélico en la expresión «por naturaleza», que en griego sería «physis» y con sentido eminentemente ontológico en relación con la pregunta ¿qué es lo que puede ser conocido como práctica pedagógica? Además, les recuerdo amigos y amigas docentes lo de un aprendiz cuando le preguntó al Sufí Jalaluddin Rumí: «Maestro ¿estáis dispuesto a enseñarme?» El Maestro mirándolo a los ojos, respondió: «¿Estás tú dispuesto a aprender?» De igual forma podría actuar tanto el docente como el practicante en su proceso de comprensión y construcción de su ideal de formación y educación.

Ahora bien, aquí no se trata de equiparar la intersubjetividad y mucho menos de llevarla a un plano dicotómico, porque jamás lo perdonaría Kant, cuando manifestó: «El hombre es la única criatura que necesita ser educada». El profesor que orienta su práctica profesional docente, entre las cuales se encuentran las prácticas educativas, las prácticas de enseñanzas, las prácticas pedagógicas y las prácticas suvidagógicas, estando ésta última relacionada con el desarrollo de la escrituralidad, siempre y cuando tal ejercicio esté inmerso en la relación que él mantiene con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad a la que se está dedicando. De igual manera, el estudiante que realiza su práctica de formación docente, también necesita implicarse en la triada sujeto-mundo de tensiones-actividad a realizar.

Este proceso para ambos amerita involucrar o tener en cuenta una estructura que tipifique al estudiante, no sólo del programa, sino que se muestre el currículo institucional, así como la misión y la visión de una facultad, de una universidad, de un programa, lo que permite desprenderla de los caprichos de algunos docentes y programas de plantear y someter la dinámica de las prácticas pedagógicas a típicas medidas reduccionistas de las ciencias.

Señores y señoras, créanlo, el proceso educativo no sólo es de contenidos en un aula, sino que también involucra la dinámica social de la relación Escuela–Familia–Comunidad ¿Por qué no hablar de una práctica pedagógica situada en un plano inter, multi, pluris y transdisciplinario? Antes de que empezáramos hoy, ya lo había comentado con el Profesor Cogollo.

Ahora, en consecuencia con lo que les he dicho, los criterios técnicos desde la especificidad de las disciplinas, apoyados por los psicopedagogos permiten entender que cada estudiante debe tener éste tipo de acompañamiento para un buen desempeño profesional en sociedad.

Para corroborarle lo que les estoy diciendo, les traigo a colación lo que decía Durkheim: *«El individuo no puede realizarse y ser feliz sino en sociedad, en la que cada sociedad construye el modelo que le es necesario en cada fase de su desarrollo».*

Para tal fin, recurre a la educación y ésta la define el mismo Durkheim como la acción que las generaciones adultas ejercen en los que aún no lo son, para formarlos en la vida social. Adelante Profesora Nora, que desde hace rato la observo con intención de hablar.

– Gracias Profesor Játtin por tenerme en cuenta entre todos los que están alzando la mano y felicitarlo por el excelente análisis que está haciendo. Yo le pregunto ¿qué significado tiene todo lo que usted está planteando?

– Señor Nora, eso significa que el hombre depende en gran medida de la transmisión de los contenidos culturales, colocando a la sociedad como epicentro del desarrollo, no sólo cultural, sino educativo del homo sapiens. Inclusive, la práctica pedagógica, ha sido manejada sin ningún mecanismo participativo, donde los estudiantes y los mismos profesores han mostrado un sentido unilateral reafirmando el otrora objeto de estudio sociológico que lo hacía aisladamente en relación con la Escuela, la Familia y la Comunidad.

Fíjese Profesora, que el ideal de formación y educación del nuevo hombre colombiano debe enfrentarse como unidad multifacética y cooperativa. Esta nueva realidad educativa y social promueve a un hombre que no continúe copiando el aislamiento de la Familia, que en épocas pasadas era ignorada por el aparato educativo.

Colegas, sólo les digo que la práctica pedagógica tampoco debe buscar la conquista del conocimiento en las obras, como sí lo pretendía Alain⁶³ y su discípulo Chateau, cuando decían: «*El individuo se humaniza sólo en contacto con las grandes obras de la humanidad, en especial con las clásicas griegas y latinas*».

En relación con lo que les estoy diciendo, el desarrollo de la práctica pedagógica debe partir del hecho que no existe una claridad conceptual sobre cómo las disciplinas funcionan con las psicopedagógicas y cómo éstas disciplinas se juntan curricularmente, ya que ponerlos a dialogar, a consensuar, o a interactuar en el papel no cuesta nada, el problema radica en ¿Cómo operan en la realidad práctica? Ante esta situación, sería conveniente adoptar una actitud vigilante por parte de los actores que intervienen en el manejo de la práctica; sobre todo, los que aparecen tangiblemente en el aula, resolviendo los códigos de la «post modernidad»⁶⁴.

En este momento, cuando el Profesor Játtin hizo pausa, la Profesora Betty, dirigiéndose a la señora Camila le pregunta:

⁶³ Alain, pseudónimo de Émile-Auguste Chartier, filósofo, periodista y profesor francés, nacido en Mortagne-au-Perche, el día 3 de marzo de 1868 y fallecido en Le Vésinet el 2 de junio de 1951. Después de un derramen cerebral queda en sillas de rueda. Alain ingresa al Liceo de Alençon en 1881 como estudiante, y para el 13 de junio de 1956, la institución toma el nombre de su estudiante más importante en su historia, llamándose desde ese momento: Liceo Alain.

⁶⁴ La «postmodernidad» es un concepto que se relaciona con una serie de análisis, comentarios, planteamientos, apreciaciones y situaciones ideológicas cuya esencialidad está centrada en la crítica al proyecto de la modernidad.

Profesora, ¿Cómo con creatividad e imaginación se puede integrar la dimensión humana política con las dos posturas: prácticas disciplinares y prácticas pedagógicas?

– Profesora Betty, la verdad, verdad, no tengo idea, sin embargo, usted sabe que un medio como este donde precisamente la politiquería a arruinado las esperanzas de la comunidad de salir adelante, en donde cada vez que hay elecciones vienen con las mismas mentiras, y para el caso nuestro, como docentes que somos, todavía es más grave el hecho, ya que no debemos aceptar las propuestas de los politiqueros, porque siempre son las mismas y no las cumplen. Ahora, hay que partir del hecho que nosotros somos académicos e intelectuales de estas comunidades, pero fijese, tenemos bajos niveles de lectura porque no se nos ha creado esa cultura, aquí a esta Escuela nunca ha llegado dotación de revistas científicas, libros, materiales pedagógicos, aquí trabajamos con las uñas. Mire Profesora, ninguno de los Alcaldes que ha pasado por este municipio ha tenido a la educación como polo de desarrollo para los pueblos.

– Gracias Profesora Betty por su postura.

– No, déjeme terminar.

– Bueno, continué que está emocionada.

–Esto que les he comentado son algunas de las razones por la cual no estamos viviendo el fenómeno pedagógico como deber-ser. Parece que al único a quien se le ha visto esta función es al Maestro Crisóstomo porque se ha puesto por su propia cuenta a prepararse cada día y esto le ha permitido empoderarse con el conocimiento.

– Gracias Profesora, le cedo el turno al Profesor Cogollo.

– Muy amable usted señor Camila, bueno eso que está planteando la Profesora Betty, es cierto, de todas maneras, vamos a seguir analizando, y escúchenme bien en relación con las prácticas disciplinares y pedagógicas que fue la pregunta que hizo la Profesora Betty. Atienda Señor Camila, que sí se puede, por ejemplo: una práctica con racionalidad instrumental, economicista, empresarial y la otra con una racionalidad axiológica, comunicativa e integrativa. Ahora, pregunto lo siguiente ¿Cómo se establecería una dialogicidad sin que una devore a la otra? Cedámosle el turno al Profesor Játtin, que desde hace rato está pidiendo intervención.

– Estimados amigos y amigas, situarse y quedarse en la racionalidad axiológica se podría decir que es casi imposible. Por el contrario, situarse en la racionalidad instrumental significa formar un mundo sin valores, donde la exterminación del otro es lo que permitiría vivir. Por ejemplo, extrapolando

este planteamiento a las ciencias bioecológicas, mis estimados Profesores y Profesoras, es lo que sucede exactamente en la cadena alimenticia: «El arte de comer y ser comido».

Profesora Betty, disculpe, usted fue la que nos entusiasmó para que continuáramos en esta labor, y la señora Camila se brindó para dirigirlo y lo ha hecho excelente, pero le pido a usted y al resto de compañeros que me permitan disertar sobre práctica pedagógica. Se los pido encarecidamente.

– Al unísono aceptaron.

– Les agradezco a todos. En relación con lo planteado, la práctica pedagógica no sólo la realiza el docente con la intención de formar y educar a un estudiante en el ejercicio de la docencia, sino que también pueda generar desarrollo teórico, proceso que puede conducir a dinamizar e interrelacionar la relación sujeto-vida-pedagogía.

Escuchen bien, esto determina situaciones tan esenciales como el hecho de no dejar por fuera los ejes educativos que son vitales en la educación mundial, como son los cuatro pilares de la educación, y se acuerdan que el Maestro Crisóstomo nos dio un material sobre este tema.

Señores profesores, entiendan que la interpretación de estos procesos llevaría al Profesor a visualizar la educación como la promoción de

capacidades y competencias y no mirarla solamente como la adquisición de conocimientos reducidos, producto de las técnicas reprogramadas.

Esta apreciación que les comento, es lo que ha hecho que históricamente la educación haya moldeado los ideales de formación del hombre y la mujer, conociéndose desde la antigüedad varias etapas pedagógicas, empezando por la consecución de conocimientos esenciales como los deportivos, oratorios y filológicos. Posteriormente avanzó hacia un tipo de enseñanza dedicado a la formación integral y política, donde se le muestra a la nueva sociedad un hombre formado intelectualmente para dirigir, conservando los rasgos tradicionales de los viejos modelos de enseñanza.

Fíjense, en la tradición religiosa hebrea eran catequistas, pero al igual que el cristianismo, se dedicaban a la enseñanza divina, utilizando a la Iglesia y a la Familia como instituciones que extrajeron de la Tora y la Michna (libros sagrados) largos párrafos para la misión educadora, teniendo gran respeto por los que la impartían y la recibían, demostrando con esto en la comunidad que a través del conocimiento religioso, conocido como la Cristopaideia⁶⁵ se llegaba a conocer la existencia.

⁶⁵ Procede de la paideia, que fue una pedagogía de los griegos que pasó a la historia y que se relacionaba con el ideal de formación. Para el caso de la Cristopaideia, la formación se basó fundamentalmente en la educación a través de principios cristianos.

Por ejemplo, en el Talmid se encuentran frases como las siguientes:

«Si tú has adquirido el conocimiento nada te falta, pero si el conocimiento te falta nada has adquirido».

«Nosotros no podemos suspender la instrucción aunque fuese para construir un templo».

En ese instante el Profesor Játtin pidió café para los asistentes, y posteriormente se dirigió al Profesor Cogollo preguntándole.

—¿Cuál es el origen del concepto de práctica? Al cual respondió:

— El término práctica proviene del latín «practicem» y del griego «praktike». Conceptualmente presenta múltiples acepciones. Según el Pequeño Larousse, puede ser aquello que produce un provecho o utilidad material. También involucra lo diestro, lo experimentado, es decir, lo hábil para hacer algo, de tal manera, que cuando se ejercita se llega al extremo de hacerlo con cierta asiduidad, corroborándose esto con la filosofía, que la visiona como facultad que permite el modo de actuar.

Lo anterior indica que cuando se utiliza la práctica ésta puede emplear conocimientos bajo la dirección de un profesor experto en la materia, lo que permite conducir al uso, a la costumbre y por qué no, la manera de hacer una cosa, por ejemplo: la circuncisión es una práctica normal entre los judíos. Por consiguiente, la aplicación de los conocimientos

adquiridos bajo la dirección de un profesor puede convertirse en una práctica de enseñanza que se convierte en pedagógica, cuando sobre ésta se reflexiona.

Ahora bien, la adquisición de la verdadera práctica debe optar por el hecho de ser practicable, es decir, que se puede practicar. Esto no quiere decir que cuando se emplee la práctica se excluya la reflexión, práctica y praxis no son categorías dicotómicas.

– Como así Profesor Cogollo, explíquenos mejor. Terminó anunciando el Profesor Efrén.

– Profesores, lo que sucede es que la práctica es una categoría más amplia, por consiguiente, la praxis es una subcategoría que incluye la reflexión. Ahora, la praxis no sólo es reflexión, también explicita un conjunto de actividades cuya finalidad es transformar los submundos de tensiones en las diferentes esferas de la vida. Por extensión, es una actividad destinada a obtener un resultado. Está relacionada con el griego Prasso, que es hacer o practicar, es un acto, una transacción, cuyos sinónimos no están alejados del concepto de práctica, por ejemplo: dioko, significa practicar hospitalidad, epakulutheo, se han practicado, meletao, denota practicar estas cosas, Poieo, traduce hecho que por extensión es practicar, hacer. Ahora, el término procede del griego que propagaba una función, por ejemplo: la acción de llevar a cabo algo.

La Profesora Camila interpela al Profesor Cogollo, pero para dirigirse a la Profesora Betty, a quien le manifestó:

– Le pregunto algo que me tiene confuso ¿cómo se contraponen praxis de teoría?

–Profesora Camila, es cierto que la conceptualización de praxis se contraponen con el de teoría; una diferencia y una oposición que ya expresó hace mucho tiempo Plotino. En la filosofía moderna, la conceptualización de praxis se relaciona fundamentalmente con un componente de tipo marxista, que expresa como hecho importante los fenómenos de transformación del mundo frente a una clásica actitud teórica de la diversidad problémica. Igualmente, Antonio Gramsci, gestó y desarrolló una teoría filosófica de la praxis, en donde manifestó: *«que la práctica era la base de toda teorización posible»*.978u78uu

A estos análisis no escaparon los filósofos franceses Jean-Paul Sartre y Louis Althusser, quienes construyeron grandes teorías sobre la praxis «como elemento teórico fundamental».

Ahora, en los fenómenos de praxis y práctica, lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico, manifiestan los cambios en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, funciones del orientador de procesos y del estudiante, tal como la propuesta de práctica pedagógica de Rómulo Gallego, en el que

manifiesta: *«Lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico se codefinen mutuamente, adquiriendo su praxis en la manera como se plantean y se llevan a cabo las interacciones enseñanza–aprendizaje».*

De igual forma, desde la concepción pedagógica juega un papel importante las mediaciones en el proceso de resignificación de las estructuras cognoscitivas por parte del estudiante, lo que al respecto, el mismo Gallego plantea: *«La postulación de estructuras cognoscitivas como estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas, se aparta de la separación empiro-positivista entre teoría y práctica y reconoce una unidad necesaria entre el pensar, el sentir y el hacer, recuperando la integralidad del ser humano»*

¿Quiere hablar Señó Camila?

– Sí.

– Adelante.

– Más o menos ¿cuándo aparece el concepto de pedagógo?

– Señó, interesante pregunta, que entre otras cosa no podía quedar por fuera en este análisis, presten atención. Hacia el año de 1490 aparece el concepto de pedagogo, del latín *paedagógus*, significando «ayo, precepto», que traducido a una función, quedaría como «acompañante de niños». Este concepto fue tomado del griego *paidagógoy*, compuesto de *país*, *paidós*, que traduce «niño» y

«agoo, agein», que se reporta como, yo conduzco y/o conducir. En 1535 aparece pedante, del italiano «pedante». En el siglo XV aflora el concepto de Maestro de Escuela, procedente de «pedante», como deformación cometida en Italia con el cultismo pedagogo, que toma por identificación popular jocosa la voz vulgar italiana preexistente de pedante, que aparece con significancia de soldado de pie o el de peatón, aludiendo al hecho de que el acompañante de niños es peatón constante. Hacia 1600 aparece la connotación de pedagógico y/o pedagógica, la cual por derivación en 1616, resulta pedantería, pedantesco, no con la significancia que tiene hoy, sino la del paidagógo griego.

Profesores, créanmelo, la práctica pedagógica es una composición de dos términos que ha tenido una evolución semántica que hoy ha nacido para referirse al fenómeno educativo en la cual un individuo ejercita a través de la práctica educativa el proceso de la enseñanza. Hoy día la palabra pedagógica y/o pedagógico, sin tener en cuenta el género, se refiere a la connotación de pedagogía que en su sentido etimológico significa «*arte de conducir al niño*».

Durkheim, manifiesta que: «*educar es socializar la nueva generación*» y esto significa, transmitir en los niños y jóvenes la dinámica cultural de la comunidad. Es desde esta perspectiva, donde la misión de la Escuela se perfila en la adaptación del

niño y el adolescente, así como su medio cultural; lo que indica, que la pedagogía contribuye al acomodamiento del niño en su entorno. Por ello, es cierto que no sólo es profesor, docente, tutor, asesor, animador de procesos educativos, mentor o instructor, quien está en el aula de la escuela, del colegio, del instituto, y/o de la universidad, en clase, tutoría, y/o asesoría, también es el que de alguna manera lo hace sin esquemas coactivos y sin estar en estas instituciones.

Amigos profesores, la práctica pedagógica involucra los fines de la educación, por lo tanto, debe definir ¿Qué es lo que busca con el proceso educativo?

– ¿Cómo así profesora? Entonó el Profesor Adriano.

– Profesor, porque necesita saber qué quiere formar y educar ¿Será un hombre humanista, un técnico o al Gentleman de Look? Escuchen bien, hacer práctica pedagógica no es hacer instrucción⁶⁶, porque ella no tiene como objetivo transmitir conocimientos profesionales útiles y de carácter operativo ante situaciones de carácter práctico o científico. Hacer práctica pedagógica es darle los espacios y los medios para que emerja la suvidagogía como posibilidad de auto reconocimiento con la pretensión de darle sentido al reconocimiento del otro. Adelante Profesor Játtin que lo veo afanoso por hablar.

⁶⁶ Eso no significa que la práctica pedagógica deje de ser un fenómeno instructivo.

– Gracias Profesora Camila, por darme el espacio para poder decir lo que siento. Vean señores Profesores y Profesoras, para mí, lo primero que debe hacer el que orienta procesos educativos es que antes de convertirse en docente, inclusive, para los que no son, sean profesionales o no, es formarse en su personalidad y carácter, para poder ser gente, persona, porque quien no consiga esto, mucho menos lo va hacer con otro. Esto era lo que quería aportar.

– Fíjese, que lo que usted está planteando, es la esencia de la suvidagogía, el hecho de ser primero persona, de ahí lo valioso de su aporte. Bueno, sigamos señores Profesores, no se les olvide que la práctica pedagógica ha sido el producto de lo que el hombre y la mujer han visionado de los cambios evolutivos que se han dado históricamente del quehacer educativo y que ha girado en torno a los conceptos de educación, pedagogía, pedagogo, hombre educado y suvidagogía.

En este instante, la Señora Nora se dirige a la Profesora Camila preguntándole:

– ¿Si es posible homologar práctica pedagógica con práctica docente?

A lo que respondió.

– Amigos colegas, recuerden que el concepto de práctica pedagógica fue aceptado universalmente, definiéndose acriticamente como: «*Todo aquello que concierne a la preparación de maestros*». Inclusive,

acuérdense, fue el documento de Stone y Morvis que nos prestó el Maestro Crisóstomo precisamente un día que empezaron a pagar dos meses de sueldo de los seis que nos debían, si se acuerdan, bueno, ese material plantea en relación con la práctica pedagógica que: *«Su uso abarca todas las experiencias de aprendizaje para los alumnos– maestros en las escuelas»*.

Desde esta perspectiva, la conceptualización de práctica pedagógica se fundamenta en que la formación de un Maestro no puede restringirse al sistema de conocimientos llamados teóricos, sino que dichos contenidos deben tener aplicación casi inmediata en la Escuela primaria.

Ahora, ustedes saben muy bien que los organismos internacionales lo señalan como un componente del aprendizaje de todos los Maestros, debido a que han sostenido que para la formación de docentes debe existir una práctica de la enseñanza y de actividades para escolares bajo la división de docentes altamente calificados. Siga Profesora Nora, que la he notado demasiado callada.

– Gracias por su amabilidad, usted sabe muy bien que yo hablo poco, a mi me da pavor hablar, y más sobre estos temas. Si lo permite, le quiero preguntar algo.

– Caro que sí, adelante.

– ¿En qué se diferencia la práctica docente de la pedagógica, o son lo mismo?

– Bueno, le voy a responder de forma práctica, mire, el concepto de práctica docente está más vinculado a la visión del Profesor como un artesano que debe aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por imitación, intelección y transmisión verbal; demostrando la objetividad de las cosas, sin que se involucre la Familia y la Comunidad en la formación del nuevo hombre. Es decir, como si la formación y la educación del hombre y la mujer estuvieran por fuera de la labor del practicante pedagógico. Ahora, la práctica pedagógica debe fundamentar su quehacer bajo el enfoque suvidagógico para que proyecte su quehacer educativo, esto significa, que incluye la reflexión, mientras que la práctica docente⁶⁷ no la incluye, mucho menos hace suvidagogía. Ahora, algo que le voy a agregar y que no preguntó fue sobre las prácticas educativas, las cuales son todas aquellas que tienen como eje central la formación y la educación integral, esencialmente de tipo axiológico, en relación con el ideal de hombre y mujer que requiere un estado social de derecho. Es decir, todas son educativas, pero no todas son pedagógicas o son

⁶⁷ La práctica profesional docente ha sido subutilizada por los profesores, porque si su origen proviene de la práctica pedagógica, cómo es posible que cuando se ejercita, no genere reflexión sobre el saber enseñado, sino que se convierte la clase en un esquema normativo, de tal manera, que quien no se ajuste a ella, se encuentra violentando el acto reglado.

prácticas docentes, situación Señor Nora, que desde la propuesta nuestra se les llama límites conceptuales y procedimentales de la práctica pedagógica.

Por otro lado, compañeros y compañeras, cuando se habla de práctica nos conduce a la acción, pero hablar de pedagogía, es intersubjetivar con un saber teórico y hablar de teoría, es disertar sobre un sistema de ideas y de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad.

De aquí que el concepto que se asume desde la investigación realizada para la práctica pedagógica es la relación que mantiene el sujeto con la vida y la pedagogía, diferente del concepto de práctica profesional docente, que es asumido como la concreción de un sistema de ideas que se manifiesta en un sistema de acciones y proposiciones que pueden tener un lugar, ya sea en las instituciones institucionalizadas o fuera de éstas, con la pretensión de cumplir unos objetivos, que tienen que ver con la formación y educación del hombre y la mujer.

Fíjense, que históricamente, la Familia, la Escuela y la Comunidad, fueron entidades con objetos de estudios sociológicos de carácter aislado. Sin embargo, hoy desde el punto de vista educativo deben mirarse con criterios emergentes. Ahora, con la nueva estructura de la postmodernidad se ha planteado la necesidad que la realidad educativa esté a tono con lo que sucede cotidiana-mente en la Familia y en la Comunidad.

– Un momento Profesora Camila, eso que está usted manifestando quiere decir que no se puede formar y educar a un hombre y a una mujer con un ideal que no obedezca a los criterios contextuales porque la Escuela no ha sido capaz de involucrar sus procesos en las dinámicas de la Familia y la Comunidad.

– Así es Profesora. Continué que está emocionada.

– Si es cierto que lo estoy, y es que este tema me apasiona, déjeme continuar, escuchen, es a partir del contexto donde vive el niño cuando empieza a desarrollar su cultura, tanto, que no se puede estudiar a un hombre y a una mujer, sino se conoce a cerca de las cultura que influyeron en ellos, lo que garantiza la pertinencia de los procesos que los ayudan a formar como personas entre las cuales aflora la educación.

Ahora, ustedes profesores y profesoras, son conocedores de que la Familia cumple múltiples funciones como base de la sociedad, considerado éste aspecto, como elemento esencial en los procesos de realización del hombre y de la mujer. Sin este comportamiento, se perderían las razones éticas y morales que los han moldeado en su devenir histórico y social. Además, la Familia es la mediadora entre la sociedad y el individuo y es precisamente quien capacita a los miembros de una comunidad para que se replique el proceso a través de los fenómenos

culturales y de las funciones que le tocan, como la protectora, la de cohesión, la biológica, la psicológica, la económica, la social, la política y la educativa.

En este instante, el Profesor Cogollo pidió inter-
pelar, a lo que la Profesora Camila contestó:

– ¿Desea decir algo?

– Quiero manifestar, que en mi función de
contertulio no quiero tragar entero, y permítanme
decir lo siguiente:

– Es interesante el análisis de la Profesora Camila,
lo que sucede, es que, sería bueno y necesario recalcar
que la Familia como primera Escuela, sienta y
desarrolla las bases de la verdadera identidad
humana. La misma historia de la educación y de la
pedagogía ha influido históricamente en el ideal de
formación y educación del hombre y la mujer en
cualquiera de sus culturas. Si me lo permiten puedo
traer a colación la siguiente pregunta: ¿Cómo la
historia de la educación y la pedagogía cristiana
influyeron en el ideal de formación del hombre
hebreo? ¿Puedo hacerlo? ¿Me permiten que diserte
sobre esto como ejemplo que ayudaría a entender lo
que les quiero decir?

– Siga que esto nos sirve para comparar.
Terminaron diciendo al unísono.

– Gracias, les agradezco altamente. Para el caso
que les he mencionado, la educación ha moldeado

los ideales de formación del hombre y la mujer, lo que hizo que antiguamente se conocieran varias etapas pedagógicas en la cultura occidental empezando con la que fue marcada por la consecución de conocimientos esenciales como los deportivos, oratorios y filológicos.

Posteriormente, estimados amigos y amigas, la educación avanza hacia un tipo de enseñanza dedicado principalmente a la formación integral y política, donde se observa a un hombre formado intelectualmente para dirigir⁶⁸, conservando los rasgos tradicionales de los antiguos modelos de enseñanza como el deporte, la retórica y el sentido heroico. Es entonces, cuando aparece la pedagogía cristiana buscando transformar las antiguas concepciones pedagógicas que ante todo habían priorizado en modelos de educación más elementales como los que se mencionaron anteriormente. Esta nueva práctica pedagógica buscaba implementar principios religiosos y éticos en una sociedad jerarquizada socialmente en la que la calidad y el valor de las personas se medían por la cantidad de bienes económicos y terrenales que poseían y en donde la esclavitud era un fenómeno normal.

⁶⁸ En la antigua Grecia, la mujer, el esclavo y el niño no hacían parte del desarrollo del pensamiento.

Imagínense, que este tipo de enseñanza cristiana se consideraba erudita y de gran carácter intelectual porque se basó en la difusión de un libro sagrado que es la Biblia, en su lectura cotidiana y en su conocimiento. Este hecho, es de mucha importancia para las labores de enseñanza puesto que es necesario conocer e investigar la realidad de sus escritos y entrar en contacto con los idiomas en que fue escrito, esto era ya una labor erudita y en cierta forma científica porque obligaba a establecer textos, conocerlos y difundirlos. ¿Quiere aportar algo Profesor Efrén?

– No, quiero es preguntarle acerca de ¿Cuándo aparece la pedagogía cristiana como práctica?

–Ya le doy la respuesta ¿También quiere preguntar, Profesor Játtin?

– No Profesora, si usted me lo permite quiero colaborarle con la pregunta del Profesor Efrén.

– Bueno, si es de su placer, le cedo el espacio.

– Gracias. Para todos y todas, en especial para el Profesor Efrén, le manifiesto que la pedagogía cristiana como práctica surge en el mundo antiguo con la principal necesidad de transformar la concepción que se tenía en ese entonces de la paideia que era el proceso práctico y técnico de enseñanza aplicado durante toda una vida para formar un ideal de hombre. Dicha concepción, señores y señoras, se

caracterizó por estar ubicada en la época clásica y por tener un ideal de formación acorde con las necesidades de ese tiempo que no incluía dentro de sus principios los fundamentos de la pedagogía cristiana. Esta buscaba implementar en la educación un sentido netamente religioso, basado en principios cristianos teniendo como centro de las cosas la idea de un Dios único. Entonces, la nueva pedagogía tenía por lo tanto, un ideal religioso y su primer objetivo se fundamentaba en suministrar a las nuevas generaciones una formación religiosa, teniendo como principal medio de divulgación a la Iglesia, encargada de transmitir los principios divinos a la Familia, con el objetivo de fortalecer los ideales éticos y religiosos de la pedagogía cristiana. Miren ustedes, que en el libro sagrado de ellos se llega incluso a dar recomendaciones muy precisas sobre tareas pedagógicas como el número de alumnos, virtudes del educador y métodos de enseñanza.

No se les olvide jamás, amigo y amiga, que el hombre hebreo, adopta entonces, en su formación, los ideales propuestos por la pedagogía cristiana implementando a través de la historia de sus modelos religiosos de enseñanza, otorgándoles la misión de práctica educativa a la Iglesia y a la Familia.

— Gracias Profesor Játtin por el remate, y agradecemos todos por la forma como lo enfrentamos sin el Maestro Crisóstomo.

Estimados profesores y profesoras, esta dinámica crítico-reflexiva que hemos realizado como docentes, es la que tenemos que hacer desde la Escuela para acabar la dinámica cotidiana improductiva que se da en los submundos de tensiones de la Escuela, por eso estamos nuevamente reunidos sin el gran Maestro Crisóstomo, que ya sembró la semilla y que desde aquí empezaremos a gestar nuevas propuestas pedagógicas para el desarrollo de la Escuela y la Comunidad. Tengo en mente realizar el archivo y museo pedagógico de este Municipio. De todas maneras, vamos a seguir con este grupo tertuliano sobre el fenómeno educativo, y como les decía, tengo varias propuestas y las voy a socializar con ustedes para mirar con cual continuamos.

Por último, para no perder el hábito de la reflexión y de las lecturas, les voy a dejar unas preguntas problematizadoras para que vayamos pensando en la dinámica crítico-reflexiva en que todo docente debe andar. Gracias, amigos y amigas, hasta pronto, nos veremos con el archivo y el museo pedagógico, con el análisis de la problemática ambiental, el análisis cultural del agua, el problema de la miseria en las comunidades educativas, y el concepto de mujer en el mundo de tensiones de la educación. Hasta pronto. Las preguntas son las siguientes:

¿Será que son los pedagogos o los profesores de las disciplinas específicas de cada institución los que deben comprender, construir y proponer la dinámica crítico–reflexiva de las prácticas de enseñanzas o por el contrario, se necesita de un acompañamiento soluble de ambos saberes?

¿Será cierto que las prácticas pedagógicas sólo deben estar relacionadas con las instituciones educativas como lo plantean algunos críticos, sin que se conozca la influencia que ejerce la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

PARTE 3

LA INVESTIGACIÓN: LA ENSEÑABILIDAD DEL SABER PENSAR

«Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñaste»

José Ortega y Gasset

SINTESIS

Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando, sin embargo, el docente muchas veces violenta el respeto por el aprendizaje del otro a pretensiones que el estudiante debe aprender lo que él quiera o esté enseñando, situación que desmerita el principio de autonomía del aprendizaje, y de toda regla ética y moral frente a los procesos que hoy demandan libertad de pensamiento, alteridad, respeto y tolerancia. Estos docentes, en reuniones de profesores y en la negociación de condiciones que hace con los cursos que le toca orientar presentan estos elementos como exigencia para hacer la clase.

3.1 LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

3.1.1 La pregunta y las formas de representación

Para Woolfolk, A. (1990), en su libro «*Psicología Educativa*», alude a los teóricos cognoscitivistas que «creen que el aprendizaje es el resultados de nuestros intentos de darle sentido al mundo». En estos intentos, el estudiante, orientado necesariamente por su docente, requiere de una metodología para aprender, que implica unas estrategias facilitadoras de la gestión del conocimiento por construir, de las cuales en la parte dos del texto, se recopilan tipos de preguntas que activan los procesos de conocimiento y que cualifican las operaciones mentales sobre la práctica. Se busca, además, enfatizar el aspecto de organización y representación de relaciones significativas de la información, en el transito que ésta cumple para ser asumida como conocimiento incorporado (asimilado y acomodado) en la estructura y sistema de conocimiento. Es por esto, que en esta parte tres del libro, se recopila una profesora de las representaciones mentales que diversos estudiantes han realizado de la lectura del artículo «*Las destrezas del pensamiento, el maestro y el enseñar a pensar*», y que da muestras de cómo se procesa y recuerda el contenido de una información en respuesta a la siguiente solicitud:

3.2 LAS DESTREZAS DEL PENSAMIENTO, EL MAESTRO Y EL ENSEÑAR A PENSAR⁶⁹

María Magdalena Bustos G.

Isabel Sierra P.

Luis Carlos Pacheco L.

«Los autores hemos desarrollado una serie de elaboraciones conceptuales e interpretativas de los aspectos a considerar para la instauración de estrategias que, a través de la enseñanza, potencien el desarrollo del pensamiento. Estas reflexiones hacen parte del marco teórico de la investigación que realizamos en nuestra tesis de Maestría en Educación, como: construcciones de los alrededores, ora de los factores trans-formadores del pensamiento de los alumnos, ora de la pedagogía como intervención, ora del uso de mediaciones didácticas, y, además, del intento de caracterizar el pensamiento del maestro que aborda la enseñanza del pensar.»

⁶⁹ Sólo se utilizará la palabra maestro para los documentos que son textuales y han sido publicado en revistas. Como se manifestó en una cita explicativa de la parte uno del libro, que el concepto de maestro desde la concepción del libro está supeditado a una condición especial de sabiduría, de ciencia y de investigación, por lo tanto, este merito es ganable. Cuando se hace referencia a lo que en la cotidianidad se conoce como maestro, se va ha utilizar el termino de profesor, docente, orientador de procesos educativos, tutor, asesor pedagógico, animador pedagógico, o quipu, en términos indígenas.

Desde la perspectiva de la enseñanza, lo más importante para los maestros, en el proceso de planeación, siempre ha sido la selección de contenidos, la redacción de objetivos, la escogencia de métodos, y la distribución del tiempo apropiado y suficiente para el desarrollo de las estrategias de la docencia.

Para el maestro que decide abordar la enseñanza de destrezas del pensamiento, los anteriores elementos siguen teniendo importancia; por ejemplo, el seleccionar los objetos de conocimiento como información que se lleva al encuentro con los alumnos. Sin embargo, lo fundamental en un enfoque educativo del enseñar a pensar, es determinar el sentido que estos materiales tienen dentro del currículo y su significación para la formación del educando, basados en las condiciones cognoscitivas y socio culturales de las cuales se debe partir. Así, en el enseñar a pensar y en el aprender a aprender, cualquier contenido conceptual es el sustrato de las transformaciones que la mente del alumno debe causar sobre los objetos de conocimiento. Este debe utilizar las herramientas e instrumentos intelectuales que se consolidan o maduran en sus estructuras cognitivas, merced a las estrategias y técnicas utilizadas por maestros consecuentes con el papel determinante de la intervención pedagógica.

3.3 ¿CÓMO SE PUEDE ENSEÑAR A LOS ALUMNOS A PENSAR?

El punto de partida para enseñar a pensar a los alumnos es la dinámica del saber pensar del maestro. Si el maestro es alternativo en su pensamiento (flexible, crítico, autónomo), y ello se hace evidente en su comunicación, su organización, sus actividades y estrategias, el alumno tendrá un buen ejemplo y un buen referente. El maestro debe llevar al alumno a que traslade a su cotidianidad lo aprendido, para que de esta manera sienta significativamente su aprendizaje⁷⁰. Así, la aplicación de lo aprendido se asumirá en la acción para la toma de decisiones y solución de problemas en lo individual y colectivo. Además, con la implementación de la autoevaluación, se va creando en el alumno la conciencia de su propio saber y pensar y se propicia la maduración metacognitiva. Con el cambio de las estrategias de enseñanza y evaluación de aprendizaje tradicional hacia formas más activas, más flexibles y participativas, se dan condiciones de mayor favorabilidad para el desarrollo del pensamiento desde la perspectiva del pensar consciente, mediante actividades como el monitoreo, la auto escenificación, el juego de roles y el autocontrol. Para enseñar a los alumnos a pensar es necesario que tengan una relación intensa con el

⁷⁰ Situación que se evidencia como historia de vida en la parte cinco del libro.

conocimiento; entendiendo que, en el contexto actual, el conocimiento se vuelve rápidamente obsoleto. Ésto supone que lo esperado es que manejen las operaciones cognitivas que están detrás de los contenidos, ya que el contenido de cada disciplina implica un conjunto de procedimientos, valores y actitudes correlativas a este contenido, pero que no siempre se aprenden. En esta relación, el papel del maestro es hacer explícito lo que está implícito; es decir, llevar a que el alumno sea consciente de qué está haciendo cuando está aprendiendo. Esta competencia (aprender a aprender) debe estar presente en el propio docente de tal forma que pueda hacer la transferencia hacia sus estudiantes.

Algunas acciones sustantivas para el maestro que emprende la labor de enseñar a pensar se podrían resumir así:

1. Determinar la motivación y el interés cognitivo de los estudiantes hacia los contenidos objetos de estudio.
2. Lograr una apropiada organización pedagógica, didáctica y evaluativa de las actividades de aprendizaje.
3. Establecer una adecuada relación afectiva (comunicación) entre profesor y estudiante y entre estudiantes.

4. Convertir el objeto general de la clase en un objetivo personal del estudiante para lograr el nivel inicial de motivación por las actividades de aprendizaje.
5. Articular el método a utilizar con el nivel de asimilación de conocimiento esperado.

Método	Nivel de asimilación
Expositivo	Reproductivo o literal
Elaboración conjunto (Cooperativo)	Productivo – Inferencia
Trabajo independiente	- Pensamiento divergente – Pensamiento crítico
Enseñanza problémica	Propositivo - prospectivo. Solución de problemas

6. Desarrollar un proceso participativo (cooperativo), organizando un sistema de tareas docentes de complejidad creciente que permita ir propiciando éxitos parciales, lo cual asegura el mantenimiento de la motivación y el interés cognitivo.

3.4 ¿DÓNDE ENCONTRAR IDEAS PRÁCTICAS PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES EN EL SALÓN DE CLASE QUE CONDUZCAN A APRENDER A PENSAR?

Enseñar a pensar es posible desde el lenguaje, con actividades específicas que van desde la lectura de textos y contextos, la observación del entorno y la escritura, partiendo de ejemplos o de puestas en escena. Las situaciones reales, la noticia del día o de la semana, los personajes de interés, la edad y los problemas del alumno y del mundo, la relación con los otros y la convivencia, la salud, la cotidianidad escolar, la vida universitaria, etc., son componentes curriculares, siempre que el currículo se entienda como conjunto de elementos dispuestos para la consolidación del proyecto de vida de los protagonistas escolares (desde la Básica hasta la Educación Superior). Las actividades harían parte de una estrategia sistemática ideada por el maestro, que busca explícitamente el desarrollo de habilidades de pensamiento, valiéndose de la información como recurso que puede ser adquirido y procesado (deconstrucción y reconstrucción); en síntesis, transformado.

Lo esencial para demostrar la eficacia de este proceso del enseñar a pensar es la conciencia, desarrollada tanto por el educando como por el maestro, de las transformaciones que suceden en sus propias maneras de proceder como consecuencia del abordaje de los

objetos de conocimiento, sean éstos provenientes de la ciencia (cuerpo conceptual universal sistematizado), de la cultura o de las experiencias cotidianas. En este sentido, el currículo, concebido como la integración de contenidos conceptuales, metodológicos y actitudinales, en coherencia con la realidad, «vehiculizada» mediante estrategias objetivadas que se operacionalizan a través de una gama variada de recursos (didácticos, naturales, artificiales, experienciales), es la fuente de ideas prácticas para implementar las actividades del enseñar a pensar.

Por ello, con base en este enfoque, se puede asegurar que:

- En la Interacción comunicativa con los alumnos, en la concertación de temas *y* actividades *y* metas se encuentra una fuente de posibilidades para extraer ideas para el trabajo en el aula.
- El conocimiento y sus usos de la tecnología aplicada a la educación representa un instrumento favorable por la diversidad de posibilidades en la presentación de las ideas, con materiales alternativos que aportan a la didáctica y que pueden generar una dinámica diferente en el trabajo con el alumno en su interacción con el conocimiento y la información.

- El manejo integral o global de los contenidos de las disciplinas por medio de nuevas estructuras de administración curricular, por ejemplo, núcleos temáticos o problemáticos, se vuelve cada vez más una alternativa importante para el desarrollo del pensamiento del alumno.

El modelo curricular se constituye en un buen referente para estos propósitos, así, los currículos flexibles permiten que el estudiante traiga situaciones problémicas al aula. De esta manera, el saber cultural asistemático puede ser mediatizado e incorporado al «saber escolar» sistematizado, por maestros reflexivos, críticos, creativos y recursivos, que favorecen o facilitan situaciones de aprendizaje que permitan confrontar e integrar la realidad contextual y el saber institucionalizado. (Microcontexto, Macrocontexto y saber circulante en interacción mediados por la relación pedagógica).

Se tiene en cuenta que cualquier contenido de la enseñanza es susceptible de formas prácticas, dado que la actividad del hombre sobre los objetos materiales o la realidad concreta le permiten consolidar teorías y formas de proceder, y éstas, a su vez, se revierten o tributan a la actividad del hombre. Cada tarea docente, o lo que el educador propone a los estudiantes, es una forma de interactuar sobre los objetos del conocimiento, que son la materia prima para el desarrollo del pensamiento. En este

orden de ideas, las tareas tienen sentido (o justificación) si corresponden a las competencias (saber hacer) que debe alcanzar el estudiante en su vida cotidiana.

3.5 ¿CÓMO SE PUEDE LOGRAR QUE LAS ACTIVIDADES EN EL SALÓN DE CLASE REBASEN EL SABER LITERAL PARA ALCANZAR LOS NIVELES INFERENCIAL Y CRÍTICO DEL SABER PENSAR?

Los maestros que se ocupan de enseñar a pensar deben propiciar a través de sus estrategias, comenzando en la educación básica, el desarrollo de actividades que impliquen procesar información, generando un consecuente ejercicio de las destrezas del pensamiento, que van desde la percepción, la observación, la secuenciación, hasta la clasificación, predicción, el análisis, la síntesis, la generalización, creando y situando al educando en contextos significativos. Un contexto de enseñanza o de aprendizaje adquiere el carácter de significativo no sólo porque recrea de manera ficticia la realidad exterior de la escuela, sino porque le permite al alumno comprender gradualmente la complejidad de los fenómenos naturales, históricos, económicos, culturales, además, de aprender los conceptos que se pretende enseñarle.

Un contexto es significativo para el alumno porque, además de proveerle espacio y métodos para la solución de sus interrogantes, le brinda oportunidad

para formular sus propias preguntas. Sólo así se dispone cognitivamente al educando para niveles más altos de pensamiento hacia habilidades de orden superior, que determinarán formas diferentes de interacción con los objetos de conocimiento y de transformación de la información: la conjetura, la exploración, la categorización, la reflexión, la comunicación, la formulación de hipótesis y de modelos de solución de problemas.

Para lograr que los educandos trasciendan del pensamiento literal hacia el inferencial, y generar nuevos hábitos y prácticas educativas, se debe:

- Instaurar un plan de trabajo de carácter sistemático en donde se desarrollen estrategias para la adquisición de habilidades de pensamiento de manera secuencial, teniendo presente el nivel de desarrollo cognitivo y el grado de madurez del educando.
- Proponer tareas de creciente complejidad que lleven al alumno a hacerse consciente de su proceso de aprendizaje. La experiencia de la retroalimentación, alumno-docente y entre alumnos, va estableciendo pautas de verificación de los avances y los aciertos en las estrategias utilizadas para mejorar los niveles de pensamiento.

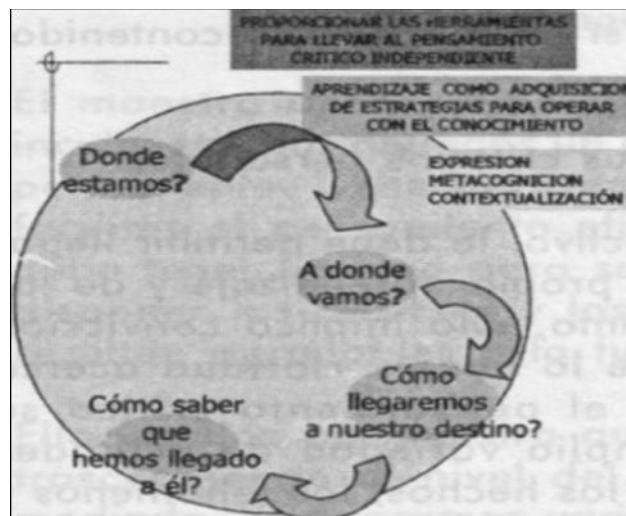
- Utilizar estrategias individuales, tanto como cooperativas, que permitan al alumno vivenciar y evidenciar el uso de las habilidades de pensamiento objeto de aprendizaje.

Es importante y necesario reconocer que la principal función del maestro en el salón de clase, es dirigir la actividad cognoscitiva de los estudiantes, propiciando la correcta asimilación del conocimiento con la posibilidad de que sea aplicado a las más diversas situaciones.

Para orientar la actividad cognoscitiva existen tres funciones docentes:

La **función orientadora** incluye el sentido de la acción (para qué) y el método (el cómo). Es importante que, en esta etapa, el estudiante conozca el objetivo de la acción; esto es, qué se espera de él en cuanto al desarrollo del sistema de conocimiento y del sistema de habilidades. Si bien el maestro debe ser explícito, sobre de qué forma, con qué requisitos, con qué apoyo el estudiante llegará al resultado, el estudiante debe conocer los métodos, las estrategias, los procedimientos, los medios para llegar a las metas de aprendizaje. Ello no excluye la posibilidad, por parte del educando, de asumir posiciones autónomas e idiosincráticas en la configuración de sus procesos cognitivos.

La **función ejecutiva**, se refiere al reconocimiento que el maestro hace de las transformaciones que debe hacer el estudiante sobre el objeto de conocimiento. Esta función es transaccional en la



medida en que cada uno de los actores de la relación pedagógica tiene una manera particular de desarrollar habilidades a partir de las relaciones sujeto-sujeto y sujeto-objetos de conocimiento.

La **función de control**, se refiere a la comprobación a través de todo el proceso. Implica la retroalimentación permanente entre el estudiante y el docente. A través de esta función se hacen las correcciones y autocorrecciones permanentes para encauzar la acción hacia el logro de los sistemas de

habilidades y conocimientos previstos desde el objetivo de aprendizaje. En la función de control, el docente verifica la independencia cognoscitiva lograda por el estudiante teniendo en cuenta situaciones como:

- a. Mirar si es capaz de orientarse en situaciones nuevas.
- b. Confirmar si encuentra sus propios caminos o formas para resolver un problema (pensamiento independiente).
- c. Establecer si puede asimilar, por sí mismo, nuevos contenidos y desarrollar nuevas habilidades.
- d. Valorar si expresa y argumenta sus criterios personales.

Para el caso del alumno, el trabajo activo le debe permitir llegar a un alto grado de conciencia de su propio aprendizaje y de los niveles de eficiencia en su pensamiento; ello implica convicción de lo que está haciendo, del por qué lo hace y claridad acerca de cómo lo hace. El paso hacia el pensamiento crítico se caracteriza o evidencia por una amplia variedad de actitudes frente a los objetos de conocimiento, los hechos, los fenómenos y la información. Un estudiante crítico, discurre, discute, emite juicios y los argumenta. La conciencia de lo aprendido llevará al individuo a estimar de manera objetiva la utilidad de los conceptos, los procedimientos y las valora-

ciones, con sentido en el contexto personal y social, además de comprender la naturaleza y riqueza de la divergencia, apropiarse de la dinámica de la interacción con los otros para su formación integral, interesándose de manera permanente y genuina por el aprender y el pensar.

3.6 ¿QUÉ CONDICIONES DEBE TENER UN MAESTRO PARA ENSEÑAR A PENSAR? ¿SE REQUIERE SER UN «CEREBRO»?

Si bien no se requiere que el educador sea un genio intelectual para el desarrollo de las estrategias que lleven a la potenciación del pensamiento, sí deberá poseer un bagaje conceptual, procedimental, estratégico y una solidez valorativa, además de una serie de atributos con respecto a su propia madurez y estructura cognitiva.

Se requiere que el maestro haya ganado eficiencia en sus propios procesos de pensamiento, que posea un dominio suficiente del saber que enseña, un manejo creativo de los recursos y una pragmática del lenguaje y de la interacción.

El maestro debe ejercer una labor llena de inspiración para inculcar en sus alumnos un espíritu de indagación y razonamiento permanente. Debe aprovechar su experiencia educacional para facilitar el pensamiento eficaz de sus estudiantes. Significa que debe tener libertad para salirse del

programa predeterminado y disponer los recursos y las condiciones de enseñanza para que resulten agradables a la función facilitadora del aprendizaje.

Ello implica, un maestro que haya superado el transmisionismo, trascendiendo al nivel del diseño de situaciones de enseñanza mediada, por recursos variados que propicien la transformación de la información que se lleva al aula o que se tiene al alcance en cualquier situación cotidiana.

Lo anterior quiere decir, que el objetivo del profesor no consiste en proporcionar información a sus alumnos, sino en conseguir que piensen; he aquí el propósito esencial. Las ideas deben originarse en la mente de los alumnos y el profesor debe actuar tan solo como un facilitador o un colaborador en la exploración y el descubrimiento por parte de los alumnos.

El desafío pedagógico y didáctico, consiste en estructurar una enseñanza hábil, flexible que fomente la curiosidad, la investigación, la inventiva y la individualidad.

Otro aspecto significativo, consiste en mantener un entorno favorable, es decir, una atmósfera en la cual las ideas puedan expresarse con libertad sin temor al ridículo, recompensar oportunamente los esfuerzos de los alumnos y mostrar un interés verdadero por lo que piensan los estudiantes.

La formación de maestros en Colombia ha despegado en los últimos años, en lo que se refiere a las relaciones entre enseñabilidad - educabilidad. Cobra gran interés la preocupación por el fortalecimiento de las instituciones formadoras de formadores y de los diseños de los currículos de formación de maestros fundados en la pedagogía, en el dominio de lo epistemológico y la valoración de la naturaleza educable y perfectible del ser humano, así como en la reflexión sobre las interacciones y tendencias sociales.

Sin embargo, en la realidad cotidiana escolar, el trabajo de educación por procesos, por el desarrollo de competencias y la evaluación por logros, ha tenido resultados discutibles en cuanto al impacto en las habilidades cognitivas de los educandos colombianos en diferentes contextos regionales y distintos niveles de escolaridad. Resultados que no son generalizables por carecer de un sistema riguroso de registro, por la no aplicación de evaluación curricular por indicadores del mejoramiento de la calidad, lo que sin duda permitiría un control y una información retro alimentadora.

La evaluación y seguimiento de estas implementaciones, más allá de los resultados de las experiencias aisladas, revelaría las falencias y fortalezas de estos procesos que han pretendido el mejoramiento de la educación, y permitiría determinar, como política y compromiso nacional, las

características de un modelo de preparación de maestros que orienten el aprendizaje de habilidades del pensamiento y el desarrollo integral de los educandos, favoreciendo su desempeño exitoso en el contexto con repercusiones directas en la visión que tienen de sí mismos y del mundo sobre el cual ejercerán su acción transformadora».

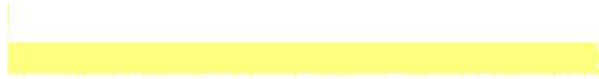
El artículo de referencia, se ha tomado como base para que estudiantes del Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad del Sinú, muestren a través de un diagrama, la estructura conceptual del artículo. Los siguientes seis ejemplos tipifican la representación mental de algunos de los cursillistas.

Más adelante se observan algunas actividades realizadas en el taller: «*Estructuración y organización del pensamiento para la expresión en el sistema penal oral acusatorio*», ofrecido por la Universidad de Córdoba para funcionarios de la Fiscalía, y en el cual se participó con el Magister Luis Fernando López, en septiembre de 2007.

En primer orden se observa el diagrama o mapa mental que el tallerista concibe como aspectos fundamentales en el derecho penal en cuanto al conocimiento; los objetivos y condiciones para desarrollar las competencias necesarias para un adecuado y fluido desempeño en la práctica del Sistema Penal Oral Acusatorio.

La segunda actividad es un taller en el cual se pide a los participantes plantear preguntas de tipo cognitivas, cognoscitivas y metacognitivas, apoyados por un documento para cuyo caso se utilizó un video.

Para la tercera actividad se propone que, a partir de un tema pertinente, se formulen preguntas que tributen al manejo de la oralidad que el sistema exige, y al manejo de habilidades comunicativas para la argumentación y contra argumentación, al igual que el dominio psicológico en escena».



3.7 PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA Y SU PRAXIS EN LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE CHIMÁ-CÓRDOBA

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. La reflexión que se hace sobre los saberes previos de estos 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, como van las consultas, la comprensión temática, y/o los proceso de formación axiológica.

3.7.1 Presentación

La presente investigación se llevó a cabo en las instituciones educativas del Municipio de Chimá⁷¹. En sus inicios, la mayor parte de su geografía pertenecía a una encomienda, la cual fue el insumo para que Bartolomé Campuzano⁷² le diera el nombre de San Pedro Apóstol de Pinchorroy. Posteriormente,

⁷¹ Significa Tierra Bonita, y se instaura como municipio el 18 de diciembre de 1951 perteneciendo al departamento de Bolívar. Luego Córdoba es segregado y a partir de 1952 pertenece a este departamento.

⁷² Según Borrego (1983:368) dice: «No consta como hijo de conquistador...En el año 1561 había partido con 12 hombres de la villa de Tolú y María hacia Santa Fe para ayudar a la lucha contra Lope de Aguirre».

Juan de Torrezar Díaz Pimienta, en el año 1740 organizó el pueblo denominándolo San Emigdio de Chimá. Luego, el 14 de enero de 1777 fue refundado por Antonio de la Torre y Miranda.

El municipio está ubicado en el noroccidente del departamento de Córdoba, integrado por siete (7) corregimientos y nueve (9) veredas. Se encuentra aledaño a la Ciénaga Grande del Bajo Sinú, la cual brinda las condiciones de amortiguación a las actividades agrícolas y pecuarias, pues cuando es llenada por el río en comento derrama sus aguas sobre este municipio.

Limita al sur con los municipios de San Pelayo y Ciénaga de Oro. Al Norte con Momíl, al Oriente con San Andrés de Sotavento y al occidente con Loricá. Su territorio tiene una extensión total de 3.668 Km². Cuenta con una temperatura promedio de 28°C, y se encuentra distante por carretera asfaltada a 93 kilómetros de Montería, capital del departamento de Córdoba.

El municipio de Chimá cuenta con cuatro instituciones educativas y un centro educativo⁷³, el cual contiene dieciséis (16) docentes ubicado en el

⁷³ La Ley 715 del 21 de diciembre del 2001 define que una: «Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa

corregimiento de Campo Bello. Las instituciones son: Santo Domingo Vidal en la cabecera municipal con 30 docentes y cuatro (4) sedes urbanas. Alfonso López Pumarejo con treinta y cinco (35) docentes en el corregimiento de Arache y cuatro (4) 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 (29) docentes en el corregimiento de Sitio Viejo y tres (3) sedes que llevan el nombre de la vereda donde se encuentran ubicadas: El Cerro, Buenos Aires y Santo Domingo. Institución educativa Sebastián Sánchez, con 33 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.

La investigación está centrada en conocer cuál es el sentido y significado que los docentes del municipio

a los estudiantes». Sin embargo, desde la investigación se está en desacuerdo con tal definición, asumiendo la postura que no existen instituciones educativas, sino escuelas primarias y escuelas para secundaria, debido a que el concepto normativo se aleja del de escuela, siendo excluyente en la medida en que hay una institución como la principal, la grande, la catedral, que tiene sedes, mientras las otras con condiciones mínimas deben anexarse para que tributen a la gran catedral llamada institución. De igual manera, la postura no significa, que no pueda utilizarse el término de institución en la presente investigación.

en comento 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.

3.7.2 Metodología

3.7.2.1 Característica de la investigación educativa

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, inspirado en la perspectiva o paradigma interpretativo o *vertehen*, 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 investigar 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.

De acuerdo con lo planteado, Rojano (2008), manifiesta, que no sólo el enfoque cualitativo está

circunscrito a la posibilidad exclusiva de la descripción de las características de un objeto que existe, sino que su intencionalidad obedece a ciertos criterios que indican que las investigaciones cualitativas no parten de un objeto acotado, sino que el investigador construye su propio objeto de investigación, característica esencial que permite construir desde el aula nuevas posibilidades a través del aprendizaje por descubrimiento. De aquí que Zuluaga (1997) 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 cientificidad»*.

Además, la etnografía también ofrece grandes posibilidades en el campo de la investigación educativa y pedagógica, ya que 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 pedagógica entre sujetos.

3.7.2.2 Población y Muestra

El carácter cualitativo de la investigación permite 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, las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que es externa y ajena.

Esto indica, que la facultad de la comprensión de los hechos sociales no procede sólo de la situación preexistencial humana, sino que también desde su interioridad psíquica los asume. Ahora, esta actividad le confiere sentido a las relaciones sociales particulares y colectivas, de ahí que la comprensión es referente clave en la tradición cualitativa. Esta perspectiva 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.

En consecuencia, la población que hace parte de la investigación está integrada por docentes de las instituciones educativas del municipio de Chimá-Córdoba. Se utilizó muestra intencional, ya que pudo haber avanzado hacia un muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándose en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados.

En el estudio participó un 81.48% de los profesores del municipio de Chimá los cuales fueron cualificados sobre el «desarrollo del pensamiento». Esta actividad condujo a comprender la práctica pedagógica, y como desde ésta se aborda la pregunta pedagógica, 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. Además, fueron utilizados como instrumentos y técnicas la observación participante, la entrevista en profundidad y los grupos focales.

3.7.3 Recolección de la información

3.7.3.1 Fuentes primarias

Se recurrió a los docente 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.

3.7.3.2 Instrumentos y técnicas para la recolección de la información

3.7.3.2.1 Observación participante

Fue utilizada por el autor en la cualificación de los docentes 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. En la participación pasiva, el observador va a interactuar lo menos posible, consiguiendo una mayor objetividad. En la activa, (observación participante) el observador maximiza su intervención de integrar su rol con los demás y adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan. 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»*. Para esta observación, según Rojano (2008), se utilizaran los siguientes parámetros:

- Pasos de la Observación: Explorar el contexto, plantear metas, planear estrategias, entrar en acción, sentar registro, sistematizar conceptos, sacar conclusiones, escribir informes.

- Elementos de la observación: acontecimientos, actores, tiempo, costumbre, objetos, escenarios, lenguaje.

3.7.3.2.2 Entrevista en profundidad

Para Rojano (2008), «*se constituye en una técnica para alcanzar una definición personal de la situación, o dedicada a un tema específico, pero con sentido holístico, en uno de los momentos críticos del proceso de investigación*». El entrevistador trabajó desde una perspectiva focalizada, que incluyó diversas ópticas, con una idea de entrevista que garantizara que el participante produzca un discurso sobre el tema de investigación. La pauta no fue tan rígida ni estructurada, con la pretensión de evitar el sesgo en las participaciones. La idea básica de la entrevista en profundidad dentro de la tradición narrativa socioconstruccionista de investigación cualitativa 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.

3.7.3.2.3 Grupos focales

La técnica de grupo focal, de carácter cualitativo, cuya esencia se fundamenta en la obtención de información, tuvo como objetivo la consecución de datos de carácter relevante de los sujetos participantes, cuyo objeto se centró en los conceptos,

apreciaciones, opiniones, desacuerdos, sentimientos, aportes, y posturas críticas-reflexivas frente a las discusiones generadas.

Sung et al. (2009:383), utilizó varios métodos para generar el análisis de los docentes, lo cual condujo a valorar potencialmente los espacios de interacción entre los participantes. La sistematización mostró que la indagación y la discusión sobre la práctica pedagógica durante los encuentros grupales le facilitaban a los docentes comprender las representaciones que tenían sobre sus prácticas.

En consecuencia, para conformar los grupos focales se tuvo en cuenta algunas situaciones que permitieron desarrollar las actividades programadas con la pretensión de fortalecer el proceso de cualificación. La intencionalidad de compartir con este colectivo estuvo centrado en identificar la identidad, el sentido y el significado que los profesores le están dando a las preguntas durante el aprendizaje.

Con la organización presentada por cada grupo, cada uno de ellos aportó su apreciación frente a la pregunta *¿para qué le hace una pregunta al estudiante?* cuya función es darla a conocer para someterla a la contrastación con los resultados obtenidos en cada institución del municipio de Chimá, y encontrar los aspectos concurrentes y distantes.

Con la población de docentes por institución se conformaron cinco (5) grupos de seis (6) para la discusión y el intercambio de ideas a lo largo del proceso. Cada grupo de discusión se orientó con los siguientes lineamientos:

- a. Realizar los siguientes aspectos:
 - Supuesto teórico del texto
 - La intencionalidad del texto.
 - Referentes teóricos del texto
 - Conclusiones del texto.

Una vez resuelto cada aspecto, se eligió un docente representante de cada grupo para realizar la socialización, establecer las diferencias y luego canalizar la concertación colectiva sobre el relato de cada uno.

3.8 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:

3.8.1 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?*

LA PREGUNTA PEDAGÓGICA Y SU PRAXIS

TENDENCIAS	N° 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 los autores de la investigación. Montería. Universidad de Córdoba. 9-10-2014

La presente tabla muestra cinco tendencias con apreciación de veinticinco (25) docentes los cuales tomaron posturas de la siguiente manera:

La primera tendencia, de la cual diez (10) 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 educando 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 (6) 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. Para los seis profesores 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 educando. 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 (5) 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 (2) y un porcentaje del 8%, dan a conocer que su interés por la pregunta pedagógica está relacionada con el hecho de conocer que «*tan buena fue la enseñanza*». Estos docentes al parecer se preocupan más por la forma como 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 optima, a lo mejor están pensando, que si adelantan un buen proceso de enseñanza, seguramente los educando aseguran su aprendizaje, situación que no garantiza este proceso.

Finalmente, para la institución santo Domingo Vidal dos (2) docentes, también con el 8% de la muestra, manifiestan que la pregunta pedagógica la realizan es con la pretensión de conocer si los estudiante 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 interogue. 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.

3.8.2 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	Nº 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 los autores de la investigación. Montería. Universidad de Córdoba. 9-10-2014*

La anterior tabla presenta seis (6) 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 (6) 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 estos 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 (6) 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 discentes⁷⁴ 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 (6) 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.

⁷⁴ Es un neologismo freiriano que fue utilizado por primera vez por el pensador brasileño para dirigirse a los estudiantes.

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 asimilaron la temática, o en su defecto, los porcentajes encontrados en una población de cuarenta (40) 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 tema⁷⁵, 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 (6) docentes, que representa otro 20% de la muestra en

⁷⁵ Es cierto que estos factores determinan en algunos casos el aprendizaje. Nadie que no coloque atención puede comprender. De igual forma, no es lo mismo horarios de siete de la mañana, que finalizando la jornada. Un lunes, o martes, es más rendidor que un viernes a las doce del mediodía. La edad también es un determinante importante, y es muy cierto, que hay temáticas que son más interés para unos que para otros.

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 competencias⁷⁶ cognitivas*», de la cual cinco (5) 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 aprendizaje⁷⁷ que están recibiendo no ha sido óptimo, por lo tanto, su desarrollo cognitivo no ha sido exitoso. Esto impide

⁷⁶ Entendida la habilidad como la capacidad mental para realizar acciones, en la cual se utiliza poco esfuerzo y tiempo con el máximo de eficiencia. La destreza, de igual manera, debe contener los mismos componentes y obtener los mismos resultados, siendo la consecución más de tipo físico que mental.

⁷⁷ En el texto se va a utilizar la (y) y no el guion (-) en la diada enseñanza y aprendizaje, debido a que para el autor de la investigación el guion denota horizontalidad sin retroalimentación (feek-back).

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 (4) 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 comentario, referida a «*conocer el desarrollo del pensamiento crítico*», de la cual tres (3) 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 crítico⁷⁸. Para ellos, si la apreciación de los educando 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.

3.8.3 Institución Educativa San Francisco de Asís del corregimiento de Sitioviejo

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

⁷⁸ Es considerado una manera de pensar, en la que se involucra el saber escuchar, leer, escribir, hablar, inferir, evaluar e interpretar.

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 los autores de la investigación. Montería- Universidad de Córdoba. 9-10-2014*

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 23 docentes que participaron en la respuesta al interrogante en comentario, sólo ocho (8) 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 heteroestructuralista⁷⁹, y en donde si el docente anota

⁷⁹ Otro es quien te enseña, en donde el saber pasa del que sabe al que no sabe en una relación vertical.

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 (7) profesores, apuntan, manifestando que la acción de preguntar va relacionado con el hecho de «*diagnosticar*» 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 documentos⁸⁰. 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 (4) docentes con un porcentaje de 17.39%, y referida al «*conocimiento sobre el nivel del aprendizaje*», tiene una significancia importante para los docentes que

⁸⁰ Muchos van a manifestar que la consulta la hicieron en la internet, en revistas físicas, en el texto guía, o si recibió explicación y/o aporte de su familia.

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 (3) 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 (4) con tres (3) 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 23 docentes de la Institución San Francisco de Asís que asistieron a la cualificación, solo uno (1) 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 mismo 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.

3.8.4 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	Nº 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 los autores de la investigación. Montería. Universidad de Córdoba. 9-10-2014.

La anterior tabla muestra cuatro (4) tendencias las cuales son producto de las posturas de los treinta y dos docentes (32) 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 (16) docentes que representan un 50%, aprecian que la pregunta pedagógica la realizan con el objetivo de conocer «*que 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 (9) 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 en esta institución 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 didáctico⁸¹, 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 (32) participantes de la investigación, el 6.25% equivalente a dos (2) 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.

3.9 RESULTADO TENDENCIAL GLOBAL DEL PROFESORADO DEL MUNICIPIO DE CHIMÁ SOBRE EL INTERROGANTE *¿Para qué le hace usted preguntas al estudiante durante la clase.*

⁸¹ Conjunto de comportamientos y actitudes que un alumno espera de su profesor y viceversa.

SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI - MARÍA M. BUSTOS GONZÁLEZ

TENDENCIA	Nº DOCENTES	% FRECUENCIA
Aprendizaje	31	28.18
Pensamiento crítico	14	12.72
Consulta temática	12	10.90
Comprensión temática	10	9.09
Enseñanza óptima	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. 9-10-2014*

Este condensado educativo-pedagógico municipal tiene como principal objetivo mostrar las pretensiones globales de los profesores y profesoras del municipio en comentario frente al interrogante planteado en las cuatro (4) 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 (110) docentes como población participante⁸² 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

- a. 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.
- b. 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 con la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico, el desarrollo cognitivo, las destrezas, y las habilidades de pensamiento.

⁸²La población de docentes del Municipio de Chimá-Córdoba a diciembre de 2014 es de 135. La participación de sólo 110 en la cualificación que se les hizo y a la cual se les formuló pregunta no estructurada, obedece a que muchos por diferentes circunstancias no asistieron. De igual manera en el estudio no se tuvo en cuenta a los directivos docentes y administradores escolares.

- c. 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.
- d. 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.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLO, I. (1994).** El concepto de genealogía de Nietzsche. Bogotá: Revista Texto y Contexto-Andes.
- ACOSTA, C. (1997).** Pregunta Socrática. Psicología desde el Caribe. Barranquilla: Universidad del Norte.
- AMESTOY, M. (2002).** La Investigación sobre el Desarrollo y la Enseñanza de las Habilidades de Pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4, No. 1. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- 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.
- AUSUBEL, D; NOVACK, J; y HANESIAN, H. (1976).** Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- BOISSAT, D. (1991).** Questiones de Clase. Lyon: PressesUniversitaires de Lyon.
- BRAVO, N. (1997).** Pedagogía Problémica: 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.

BROUSSEAU, G. (2007). Iniciación a la teoría de las situaciones didácticas.. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

BUSTOS, M. YROJANO, J. (2010). Elementos conceptuales para el diseño de propuesta del Observatorio Psicopedagógico de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Montería: Universidad de Córdoba. (Documento no publicado).

CARRETERO, M. (1994). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

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.

DEWEY, J. (1989). Cómo Pensamos. Barcelona: Ed. Paidós.

DECROLY, O. (1925). La libertad de la educación. Madrid: Biblioteca Nueva.

DILTHEY, W. (1994). Introducción a las ciencias del espíritu. Mexico: Fondo e Cultura Economica.

EBBUTT, D. Y ELLIOTT, J. (1985). ¿Por qué deben Investigar los Profesores? En la Investigación Acción en la Educación. Madrid: Ed. Morata.

ELDER, P. (1989). Critical Thinking; Developing Intellectual Tracts. Vol 21 No.3. USA: Journal de Developmental Education

FLOREZ, R. (2000). Las Ppedagogías Cognitivas. Bogotá: Ed. MacGraww-Hill.

FOUCAULT, M. (1970). La hermenéutica del sujeto. Madrid: La piqueta.

_____ **(1995).** Un dialogo sobre el poder. Madrid: Alianza editorial.

FREIRE, P. (1987). Pedagogía de la autonomía. Barcelona: Siglo XXI.

GALLEGO, R. (1999). Competencias Cognoscitivas. Un Enfoque Epistemológico, Pedagógico y Didáctico. Bogotá: Ed Aula Abierta-Magisterio.

GARCIA, 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. Paidos.

_____ (1993). Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Buenos Aires: Paidós.

GARZA, R. y LEVENTHAL, S. (1988). Aprender Cómo Aprender. México: Ed. Trillas.

GERGEN, K. (1996). Realidades y relaciones. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A

GOLEMAN, D. (1995). La Inteligencia Emocional. Bogotá: Ed. José Vergara.

GÓMEZ, H, y CRUZ, R. (2004). Guía Práctica para la Evaluación Cualitativa. Vol 2 Cómo Evaluar Operaciones Mentales. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación-Universidad Sergio Arboleda.

GONZÁLEZ-ARIZMENDI, S. (2012). Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo. Montería: Editorial Zenú, Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Sociedad-Imaginarios-Comunicación, RIDEPSU.

_____ (2010). Sillas vacías en la Escuela. Una manera de comprender la práctica pedagógica desde la suvidagogía. Montería: Editorial Zenú, Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Sociedad-Imaginarios-Comunicación, RIDEPSU.

_____ (2012). La suvidagogía... Enfoque crítico para la transformación del docente y de su práctica pedagógica. Montería: Editorial Zenú, Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Sociedad-Imaginarios-Comunicación, RIDEPSU.

- GUZMAN, B. Y JIMENEZ, P. (1991).** «El aula: Espacio de Interrelación de Quehaceres y Finalidades Educativas», en: El Aula Universitaria. México: UNAM.
- GYUNG, J. (2010).** Teachers stance towards learning disabilities. Korea: Transaction publishers
- LAVINOWICZ, E. (1987).** Introducción a Piaget: pensament, apremdzaje y enseñanza. EUA.Adison Wesley: Iberoamericana S.A.
- LIPMAN, M. (1993).** Promoting Classroom Thinking Education Psychology.Vol.14. No.3. and 4. USA:
- LÓPEZ, L. (1993).** Un Modelo de Planificación Curricular para la Integración de las Destrezas de Pensamiento. Puerto Rico: Colección Praxis.
- MACLURE, Y OTROS. (2003).** Aprender a Pensar. Pensar en Aprender. Barcelona: Ed. Gedisa.
- MEIRIEU, P. (11997).** Aprender, Sí. ¿Pero cómo? Barcelona:Ed. Octaebro.
- MONTIEL, P. (1999).** El concepto de contexto. «En comprensión del contexto escolar desde las relaciones socioculturales, educativas y pedagógicas». Montería: CIUC-Universidad de Córdoba.
- MORIN, E. (2001).**Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Ed. Gedisa.
- 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.

ONTORIA, G. (1994). Potenciar las Capacidades de Aprender. Madrid: Narcea ediciones.

PÁEZ, A. (2009). Planteamiento Didáctico Estratégico para el Desarrollo del Pensamiento Crítico del Estudiante. Una Visión desde la Práctica Profesional Docente. Departamento de Ciencias Pedagógicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Educativas. Venezuela: Universidad de Carabobo. hgpaiez@uc.edu.ve

PÁEZ, M. (1991). El Salón de Clases... Un Mundo de Sujetos en el aula universitaria. México: UNAM

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.

PIAGET, J. (1983). Y otro. Psicología del Niño. Madrid: Ed. Morata.

_____ (1979). El mecanismo del desarrollo mental. Madrid: Editora Nacional

PERKINS, D. (1992). La Escuela Inteligente. Barcelona: Ed. Gedisa.

PLATÓN. (427 - 347 a. C.). Diálogos. Medellín. Bedout.

_____ (427 - 347 a. C). La República. Medellín. Bedout.

POLANCO, A. (2007). La Pregunta pedagógica en el Nivel Inicial. Revista Electrónica: «Actualidades Investigativas en Educación» Vol. 4 N^o. 002. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- POGGIOLI, L. (2006).** Serie enseñando a aprender. Estrategias Cognoscitivas: Una Perspectiva Teórica. <http://200.74229.60>. Poggioli19htm.
- POPPER, K. (1982).** La lógica de la investigación científica. Madrid: Ed. Tecnos.
- POZO, J. (1996).** Aprendices y Maestros. Barcelona: Alianza.
- POZO, J. Y MONEREO, C. (1999).** El Aprendizaje Estratégico. Ed. Santillana. 1999.
- PRESTLEY, M. (1996).** Técnicas y Estrategias para la Enseñanza del Pensamiento. Barcelona: Ed. Trillas.
- RICOEUR, P. (2000).** Tiempo y narración. Configuración del tiempo en le relato de ficción. Vol II. México: Siglo XXI
- ROJANO, J. Y OTROS. (2007).** Docencia universitaria. Montería: Universidad de Córdoba.
- RUE, J. (1997).** Citado por Sánchez y otros: En Investigación en el aula. Modulo. Riohacha: Universidad de La Guajira.
- RUEDA, B. Y OTROS. (1991).** El Aula Universitaria.
- SANCHEZ, M. (2000).** Investigación en el aula. Riohacha: Universidad de La Guajira-CREAD.
- SIERRA, I. Y BUSTOS, M. (2002).** Programa para el desarrollo de destrezas de pensamientos en estudiantes de básica secundaria. CIUC-Universidad de Córdoba.

SERRA, I. (2005). Modelación y gestión de ambientes de aprendizajes. Montería: Cymte-L-Universidad de Córdoba.

STERBERG, R. (1999). Los Estilos de Pensamiento. Barcelona: Ed. Paidós.

TALLER de ELABORACIÓN de ITEMS. (2007). Seminario de Evaluación de la Educación. Cali: Universidad de San Buenaventura.

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)

_____ **(1964).** Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Lautaro.

VASCO, C. (1999). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En pedagogía, didáctica y poder (1999). Bogotá: Corprodic.

VILLARINI, Á. (1989). La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento. Puerto Rico: OFDP.

_____ **(1991).** Manual para la Enseñanza de las Destrezas del Pensamiento. San Juan de Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

_____ **(1996).** El Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral. San Juan de Puerto Rico. Biblioteca del Pensamiento Crítico.

_____ **(1999)**. Teoría y práctica del pensamiento sistémico y crítico. Puerto Rico: OFDP.

_____ **(2001)**. Teoría y Práctica del Pensamiento Sistémico y Crítico. Biblioteca del Pensamiento Crítico. San Juan de Puerto Rico: OFDP (Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento). 2001.

VYGOISKY, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica.

WERNER, J. (1957). Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega. México: Fondo de Cultura Económico.

WLOLFOLK, A. (1990). Psicología educativa. México: Sigo XXI

SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI

Su aporte educativo-pedagógico se encuentra en las siguientes obras publicadas: La Escuela de Sérvuro Luís. ¿Cómo aprendió a educarse Teotisto en la escuela de su casa? ¡Qué maestro! Educación, política y democracia con ética y responsabilidad social. Diálogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro... Una forma de llegar a ser suvidagogo. Esencia, sentido y deber ser de la universidad en (coautoría). La singularidad de la Mujer. Origen, impacto y encargo social de la Universidad de Córdoba. Los caminos que abre la maestría en educación...Análisis desde la perspectiva suvidagógica. Un niño sin escuela...Una realidad posible ¿Aprendizaje autónomo, autosocio-construcción o suvidagogía? “Tensiones en la educación”. Constructos emergentes y resignificados a partir de la suvidagogía. En esta ocasión les presento una nueva obra denominada: “La pregunta pedagógica y su praxis...Aportes suvidagógicos para despertar en el estudiante y el docente la comprensión crítica” (en coautoría).

