



## **Habilidades cognitivas y estrategia de interacción didáctica: una posibilidad a través de las preguntas formuladas en clases**

### **Develop cognitive skills in students from teaching questions as didactic strategies**

**Marisol del Carmen Álvarez Cisternas**

Facultad de educación Docente  
Postgrados. Universidad Arturo Prat.  
Chile. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1418-9524>.  
Correo electrónico:  
[marisol.alvarez.cis@gmail.com](mailto:marisol.alvarez.cis@gmail.com)

**Recibido:** 24 de abril 2020

**Aceptado:** 06 de octubre 2020

#### **RESUMEN**

El artículo describe cómo profesores destacados, a través sus preguntas, pueden desarrollar habilidades cognitivas en sus estudiantes. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque metodológico cualitativo, de corte descriptivo, con un diseño no experimental con un estudio intrínseco de casos; se describieron y analizaron a través de tres clases videograbadas las interacciones a través de las preguntas formuladas en clases, entre profesor y estudiantes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de quinto año de enseñanza básica, acorde a la legislación chilena. Los resultados dan cuenta de que los docentes, a través de las

preguntas que formulan en clases, estimulan en sus estudiantes, preferentemente el desarrollo de habilidades memorísticas, predominando preguntas que promueven baja exigencia cognitiva, por sobre habilidades cognitivas de nivel superior.

**Palabras clave:** docente destacado; pensamiento cognitivo; interacción didáctica.

#### **ABSTRACT**

The article, describes how outstanding teachers through their questions, can develop cognitive skills in their students. The research was carried out, from a qualitative methodological approach, of a descriptive nature with a non-experimental design with an intrinsic case study, since the interactions through the questions formulated in classes, between teacher and students of the subject of Language and Communication of fourth and fifth year of basic education according to Chilean legislation. The results show that teachers, through the questions they ask in class, stimulate in their students, preferably the development of rote memory skills, with questions that promote low cognitive demand prevailing, over higher level cognitive skills.

**Keywords:** outstanding teacher; cognitive thinking skills; question as didactic interaction.

#### **RESUMO**

O artigo descreve como professores notáveis, através das suas perguntas, podem desenvolver competências cognitivas nos seus alunos. A investigação foi realizada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, de corte descritivo, com um desenho não experimental com um estudo intrínseco de casos; as interações através das perguntas formuladas nas aulas, entre professor e alunos da disciplina de Língua

e Comunicação do quinto ano do ensino básico, de acordo com a legislação chilena, foram descritas e analisadas através de três aulas gravadas em vídeo. Os resultados mostram que os professores, através das perguntas que fazem nas aulas, estimulam nos seus alunos, de preferência, o desenvolvimento de competências de memória, questões predominantes que promovem uma baixa procura cognitiva, sobre competências cognitivas de nível mais avançado.

**Palavras-chave:** professor notável; pensamento cognitivo; interação didática.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el debate sobre la calidad de la práctica docente y de la educación en Chile ha generado que la mayor parte de los temas de investigación se relacionen con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la labor del docente (Martinic y Villalta, 2015). En efecto, teniendo como referente el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), es posible avanzar y profundizar en los aspectos referidos al quehacer docente. De esta manera, el MBE establece cuatro dominios de desempeño con sus respectivos criterios, que van desde la preparación de la clase, creación de ambientes adecuados para el desarrollo de la clase, hasta las responsabilidades profesionales.

Hoy en día en Chile, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (o Evaluación Docente) es una evaluación obligatoria para los y las docentes que se desempeñan en establecimientos municipales y Servicios Locales de Educación (SLE) a lo largo del país. La posibilidad de indagar la realidad educativa en el aula permitió profundizar en aquellos aspectos de interacción profesor-alumno, tal vez poco analizados, que requieren mayor desarrollo y acompañamiento. De esta

manera, conforme a los resultados evidenciados por la Evaluación Docente en Chile (MINEDUC, 2014), se señala que en las clases filmadas se observó que la mayor parte de los docentes establecen interacciones con sus alumnos que no favorecen el desarrollo del pensamiento o no constituyen un aporte significativo para enriquecer su aprendizaje, sea este un contenido conceptual o procedimental. En virtud de lo anterior, el presente artículo focalizó su análisis, justamente en las interacciones que se producen en el aula; para ello se sitúa la indagación en el Dominio C del MBE, cuál es "Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes", criterios 5, correspondiente al desarrollo del pensamiento de los estudiantes. En función de ello se analizan las preguntas que realizaron los profesores y cómo a través de estas es posible desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes.

Tal como se ha señalado en el apartado anterior, a partir del MBE, el estudio se focalizó en las preguntas que realizan en sus clases los profesores que han sido evaluados como destacados. En efecto, tal como se especifica en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional, el Docente Destacado (DD) es aquel profesional de la educación que presenta características determinantes, para que su desempeño sea satisfactorio; por una parte se constituye como facilitador de aprendizajes significativos, y por otro lado, es el responsable de organizar situaciones de aprendizajes, para que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades que se esperan en el marco curricular. En este sentido, es importante reconocer que el DD utiliza estrategias para lograr los mejores aprendizajes en sus estudiantes.

### **La pregunta como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de habilidades cognitivas**

Entre las diferentes estrategias didácticas que el docente desarrolla en el aula, está la relacionada con la interacción que se genera entre el

profesor y el estudiante, lo que permite propiciar estructuras de diálogos pedagógicos que por medio de la pregunta pueden hacer reflexionar al alumnado; de esta manera, se deben propiciar estructuras de diálogo simétricas. En el contexto de aula, formular una pregunta promueve una interacción entre profesor y alumno. En la mayoría de las ocasiones la interacción es generada por el docente, quien utiliza ese recurso para estimular a sus estudiantes desde el aspecto cognitivo y lograr su participación. Ahora bien, cada pregunta que se formule en una clase está orientada a cumplir una función, por ejemplo, una pregunta formulada al inicio de la clase o al cierre de esta, dista mucho en sus características.

Junto a lo anterior, la pregunta se transforma en el motor de interacción en el aula, y a la vez, en la estrategia que permite poner al aprendizaje en acción; ya que permite dar fluidez una vez que se logra la respuesta esperada. Cuando se trabaja la estrategia de la pregunta, siempre surgen otras preguntas alrededor de ella. Al usar la pregunta como estrategia de interacción didáctica se debe tener en cuenta la realidad de los alumnos, para que esta sea comprendida con mayor facilidad. Es justamente al interior del aula donde se están entregando nuevos conocimientos, y es ahí donde se debe ampliar el uso de preguntas y transformarse en una potente estrategia de interacción didáctica viable para mejorar los aprendizajes. Las preguntas pueden cumplir distintos objetivos didácticos; es decir, un tipo de pregunta está alineado con una fase específica o determinada del ciclo de aprendizaje que se desarrolla en el aula. Según Roca (2005), las fases se pueden asociar a una etapa del proceso de evaluación: exploración, introducción, estructuración y aplicación.

De igual manera, la investigación realizada por (Segal y Lefstein 2016) da cuenta de que los profesores formulan a sus estudiantes una gran cantidad de preguntas durante el desarrollo de la

clase, que son en su mayoría cerradas; es decir, ciertas respuestas se consideran correctas y la tarea de los estudiantes es elaborar dichas respuestas. Estas preguntas se caracterizan por un bajo nivel de demanda cognitiva, pues exigen a los estudiantes que simplemente demuestren que recuerdan los contenidos desarrollados en clases anteriores, es una aproximación más bien memorística de lo aprendido. Las respuestas de los estudiantes son cortas y simples, generalmente son listas de hechos aprendidos, respondiendo de manera literal lo que desea el profesor. La retroalimentación del profesor es generalmente una breve respuesta a la corrección; sin embargo, está ausente un desarrollo más elaborado, a partir de la respuesta inicial que dio el estudiante o bien sugerencias para una consideración adicional. Es importante tener en cuenta que la interacción en el aula a través de las preguntas formuladas, está determinada por las normas culturales y de status frente a la autoridad del docente, que limitan los momentos en que los estudiantes pueden hablar, así como los temas que pueden legítimamente expresar (Segal y Lefstein 2016). Los tipos de preguntas que realizan los profesores en sus clases son indicadores de lo que se conoce como enseñanza dialógica, donde la voz del estudiante y su participación es relevante, para ello se establecen algunos criterios:

1. Preguntas auténticas y preguntas abiertas que tienen como objetivo revelar las ideas y opiniones de un estudiante, dado que no hay una respuesta establecida;
2. captación de una situación en la que el orador se basa en lo dicho por el orador anterior, aumentando la coherencia del diálogo;
3. comentarios del profesor sobre la corrección de una respuesta del estudiante, así como comentarios más

elaborados sobre el contenido de la respuesta del alumno;

4. debate abierto y una secuencia interactiva, eso incluye al menos tres participantes (interacciones triádicas) que se responden entre sí por más de 30 segundos.

Molinari y Mameli (2015) centran su estudio en las interacciones triádicas. Afirman que los componentes estructurales y emergentes de los procesos discursivos en el aula, y su combinación, contribuyen a la creación de oportunidades de aprendizaje; interacciones complejas que dependen del profesor. Por lo tanto, los profesores deberían considerar la posibilidad de una liberación parcial del control sobre el desarrollo de la comunicación, a través de las preguntas que formulan a sus estudiantes u otros medios de interacción, permitiendo con ello una mayor pluralidad de voces de interacción en el aula.

Otros investigadores como Boyd y Markarian (2015) señalan que las preguntas cerradas también son capaces de alentar a los estudiantes a participar activamente en una discusión abierta. Una situación opuesta la formulan Lefstein, Snell y Israeli (2015), quienes argumentan que un profesor puede realizar en sus clases, preguntas abiertas sin necesariamente estimular la elaboración y reflexión de los estudiantes a través de las respuestas. El factor decisivo es la epistemología básica de la interacción en clases a través de preguntas; es decir, el grado en que los estudiantes deben pensar y formular ideas por sí mismos, en lugar de simplemente repetir las ideas de los demás.

Por su parte, Lehesvuori y Viiri (2015) proponen una clasificación de las preguntas realizadas por los profesores en clases, acorde a criterios de apertura (autenticidad) y demanda cognitiva: pregunta cerrada de baja demanda cognitiva, por ejemplo: la pregunta de

prueba con una respuesta predeterminada que los alumnos deben saber de memoria; pregunta cerrada de alta demanda cognitiva, por ejemplo: una pregunta de prueba con una respuesta dada en la que los estudiantes deben llegar usando sus propios procesos de pensamiento; pregunta abierta de baja demanda cognitiva: los estudiantes responden sobre la base de sus actitudes, sentimientos y experiencia; pregunta abierta de alta demanda cognitiva, por ejemplo: una pregunta auténtica con variadas posibilidades de respuestas requiere mayor elaboración y habilidades cognitivas de nivel superior. Cutrera y Stipcich (2016) señalan que los procedimientos discursivos a los que recurre el profesor para promover los intercambios intersubjetivos, a través de las preguntas que formulan a sus estudiantes, delimitan los tiempos de participación en el aula y la naturaleza de los intercambios con los estudiantes.

De igual manera, Sedova, Sedlacek y Svaricek (2016) confirman que el acto de hacer una pregunta abierta no necesariamente estimula al alumno a dar una respuesta elaborada; puede ocurrir que los estudiantes, frente a una pregunta formulada por el profesor, realicen solo comentarios breves y sin contenido. De esta manera, afirman que la necesidad de integrar la conversación del estudiante con el razonamiento se constituye en un indicador central de naturaleza dialógica; esto significa que los estudiantes participan activamente en la co-construcción dialógica de significados, como lo es la formulación de manera autónoma de sus propias ideas a partir de preguntas adecuadas que detonan dicho proceso. Las preguntas formuladas por el profesor en su clase pueden funcionar como predictores del actuar de los estudiantes, existiendo la posibilidad de promover en ellos demanda cognitiva, captación y discusión abierta. De esta manera, dentro de la enseñanza dialógica se espera que las preguntas formuladas por el profesor estén estructuradas para

promover respuestas reflexivas, con la posibilidad de generar nuevas preguntas, como lo son las preguntas abiertas de alta demanda cognitiva, que inducen al diálogo; se trata de preguntas que promueven en los estudiantes una respuesta argumentativa a partir de su propia reflexión.

Godoy Ossa *et al.* (2016) caracterizan a un grupo de escuelas chilenas, con trayectorias exitosas de mejoramiento; aprecian en dichas escuelas clases altamente estructuradas, productivas, ordenadas, pero centradas preferentemente en la labor del profesor, por encima de oportunidades para que los estudiantes puedan exponer e intercambiar ideas, hacer buenas preguntas, reflexionar e involucrarse en actividades de indagación o análisis.

A través de las investigaciones analizadas, es posible confirmar la relevancia de la construcción dialógica que se produce en el aula, en la cual las preguntas que formulan los profesores en sus clases, dependiendo de ciertos criterios como apertura y demanda cognitiva, podrían promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior. Desde esta perspectiva, para el Ministerio de Educación "Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social" (Anón 2012, p.22). Las habilidades son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos; es decir, el sujeto no solo adquiere los contenidos, sino que también aprende el proceso que utilizó para hacerlo, por lo que aprende no solamente lo que conoció sino cómo aprendió dicho conocimiento. En la búsqueda de la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de nuestro país, el Ministerio de Educación ha fijado ciertos parámetros; uno de ellos es que los estudiantes desarrollen un

pensamiento crítico, de expresión libre y creativo, según las palabras del documento, se expresa lo siguiente: "Énfasis en el pensamiento crítico, en la comprensión profunda de los conceptos y en la expresión libre y creativa de las ideas" (Anón 2012, p.2). En lo referido al desarrollo de Habilidades de Aprendizaje (HA), y a partir de la taxonomía de Bloom, es posible analizar los intercambios a través de las preguntas formuladas en clases, entre el profesor y los alumnos, describiendo tipos de intercambios, según el tipo de preguntas, en exigencia cognitiva alta o baja que el docente promueve en los estudiantes. Según Villalta, Assael y Martinic (2013):

Los intercambios en la sala de clase describen el proceso de construcción del conocimiento escolar y la forma de apropiarse del mismo. La interacción didáctica refiere precisamente al punto de encuentro entre la acción intencionada de enseñanza por parte del profesor, con las intervenciones consecuentes y también emergentes de los alumnos para aprender.

De esta manera, el objetivo del presente artículo fue describir y analizar cómo los profesores destacados, a través sus preguntas, pueden desarrollar habilidades cognitivas en sus estudiantes.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se abordó desde un enfoque interpretativo con técnicas cualitativas para el levantamiento de datos. De esta manera, se utilizó la observación como técnica a partir del material audiovisual, correspondiente a tres clases videograbadas de cuarenta minutos,

correspondientes a tres profesores evaluados como destacados durante el año 2016, en el área de Lenguaje y Comunicación de quinto año de enseñanza básica, según la legislación chilena. Como instrumento de recogida de información se utilizó el registro escrito de las interacciones pedagógicas que se observaron en las tres clases videograbadas analizadas. Se utilizó el software de análisis cualitativo Transana.

Para la clasificación de las preguntas que fueron evidenciadas en las clases videograbadas, se utilizó la propuesta de Roca (2005), quien clasifica las preguntas de acuerdo a la fase de la clase en que estas se dan: exploración, introducción, estructura y aplicación, tal como se ilustra en cuadro 1.

**Cuadro 1-** Tipos de preguntas por fase

<b>Fases</b>	<b>Descripción</b>
Exploración	Se da al inicio de la clase y se pretende conocer lo que piensa el alumno, para ello las preguntas adecuadas en esta fase son del tipo de ¿qué piensas?, ¿cómo piensas? Aquí no hay respuestas correctas ni incorrectas, el objetivo es provocar la curiosidad del alumno. Pueden ser también preguntas motivadoras en torno a situaciones o hechos contradictorios, preguntas o problemas históricos.
Introducción	En esta fase se introducen nuevos puntos de vistas, prestando atención a la observación, búsqueda y discusión de nueva información. Las preguntas están enfocadas en la búsqueda de causas y/o consecuencia a distintos niveles o escalas. Preguntas del tipo ¿cómo?, ¿por qué? son necesarias en esta fase.
Estructuración o Síntesis	El estudiante toma conciencia de lo que ha aprendido. Adquiere una visión global de la teoría o modelo. Las preguntas del tipo ¿por qué? son claves en esta fase del aprendizaje.
Aplicación	En esta fase el alumno debe, a partir de lo aprendido, trasladar el aprendizaje a nuevas situaciones o contextos, logrando un conocimiento útil para la sociedad. Las preguntas del tipo predictivo son importantes: ¿qué medidas?, ¿qué datos se deben recoger?, ¿qué tipo de análisis se deberían hacer?, ¿cómo se llegará a la conclusión?, ¿qué se debería hacer para evitar esto?

Fuente: Roca (2005)

Del mismo modo, las preguntas fueron clasificadas según la habilidad cognitiva que desarrollan; de esta manera se

aplicó la propuesta de Martinic y Villalta (2015), tal como se ilustra en cuadro 2.

**Cuadro 2-** Habilidades cognitivas y preguntas orientadoras

<b>Habilidad cognitiva</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>
Conocer	Recordar material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas.
Comprender	Demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales.

Aplicar	Resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas, de manera diferente.
Analizar	Examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.
Sintetizar	Compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución.
Evaluar	Exponer, evaluar y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos.

Fuente: Martinic y Villalta (2015)

Profundizando en la clasificación de las preguntas según habilidades cognitivas, estas se categorizan según su exigencia en "Baja exigencia cognitiva" y "Alta exigencia cognitiva", tal como se ilustra en cuadro 3, a partir de la propuesta de Martinic y Villalta (2015).

**Cuadro 3-** Clasificación de habilidades según exigencia cognitiva

Baja exigencia cognitiva	Alta exigencia cognitiva
Conocer – Comprender – Aplicar	Analizar – Sintetizar - Evaluar

Fuente: Martinic y Villalta (2015)

## RESULTADOS

En este apartado el tema central gira en torno a las preguntas que formulan los docentes destacados en sus clases y que surgen a partir de los intercambios que se realizan en la misma. En el presente estudio se constata que la mayor cantidad de preguntas que formulan los docentes destacados en sus clases corresponden a la fase de Estructuración o Síntesis, equivalente al 58,7 %. Esto significa que las preguntas formuladas llevan a que los estudiantes tomen conciencia de lo que han aprendido. Junto a lo anterior, la fase de Aplicación registra la menor cantidad de preguntas formuladas por los docentes destacados en sus clases, abarcando un 6,7 % del total de las preguntas que estos formulan. La exigencia que se le hace al estudiante al plantearle este tipo de

preguntas es que el alumno, a partir de lo aprendido traslade el aprendizaje a nuevas situaciones o contextos, logrando un conocimiento útil y significativo, pues sitúa su aprendizaje en un entorno lo más cercano a la realidad. Al comparar ambos resultados se da cuenta que las preguntas que formulan los docentes destacados apuntan a recoger evidencias sobre la apropiación del contenido de sus estudiantes, más allá de trasladar ese conocimiento a un contexto real donde puede ser aplicado por los estudiantes.

Las preguntas correspondientes a la fase de Exploración e Introducción cuentan ambas con un 16.5 % promedio, lo que deja en evidencia que los docentes destacados promueven en un bajo porcentaje preguntas correspondientes a conocer lo que piensan los alumnos; dentro de estas preguntas no hay

respuestas correctas ni incorrectas, el objetivo es provocar la curiosidad del alumno. Pueden ser también preguntas motivadoras en torno a situaciones o hechos contradictorios, preguntas o problemas históricos. A esto se le suma que los docentes destacados no están fomentando preguntas con características introductorias a los temas a tratar en clase, dejando fuera la posibilidad de estimular la producción de nuevos puntos de vistas. Estos cuestionamientos, a su vez, están enfocados en la búsqueda de causas y/o consecuencia a distintos niveles o escalas. Preguntas del tipo ¿cómo?, ¿por qué? son necesarias en esta fase.

Los antecedentes recopilados en esta investigación dan cuenta, desde una visión macro, que los docentes destacados formulan variados tipos de preguntas como recurso de interacción diádica entre profesor-alumno. Estas preguntas, según la clasificación realizada, evidencian que estimulan el desarrollo de habilidades de baja exigencia cognitiva (Conocer y Comprender). Analizando el desempeño de cada docente destacado se aprecia que en cuanto al desarrollo de la habilidad conocer el Docente Destacado 1 (DD1) utiliza un 55,6 % de preguntas enfocadas a promover esta habilidad, lo que equivale a 10 preguntas de un total de 18. En el caso del Docente Destacado 2 (DD2), un 16,6 % de sus preguntas corresponden a desarrollar la habilidad conocer, lo que equivale a tres preguntas de un total de 18. El Docente Destacado 3 (DD3): un 33,3 % de sus preguntas desarrollan la habilidad conocer en sus estudiantes, lo que equivale a tres preguntas de un total de nueve.

Los docentes destacados, al integrar preguntas con estas características, estimulan al estudiante a realizar acciones mentales básicas, como, por ejemplo: recordar la materia aprendida; por lo general, estas preguntas inician con un ¿cómo es...?, ¿cuándo ocurrió? Junto a lo anterior, al categorizar las preguntas que desarrollan la habilidad

comprender se obtienen los siguientes resultados. El DD1 utiliza en un 38,8 % de preguntas que están vinculadas al desarrollo de la habilidad comprender, lo que es equivalente a siete preguntas de un total de 18. El DD2 utiliza un 83,3 % de preguntas que desarrollan la habilidad comprender, equivalente a 15 preguntas de un total de 18. Coincidentemente, el DD3 mantiene el mismo porcentaje de preguntas enfocadas a desarrollar las habilidades conocer y comprender alcanzando un porcentaje del 33,3 %, las que corresponden a tres preguntas de un total de nueve. Las preguntas que promueven esta habilidad favorecen en el estudiante la capacidad de demostrar la comprensión de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo ideas principales.

Gran parte de las preguntas que fomentan los docentes destacados, en base a la habilidad comprender, se asocian a la acción de extraer información, tanto explícita como implícita. La investigación da cuenta de que un gran número de preguntas que formulan los docentes destacados llevan a los alumnos a extraer información explícita y literal de la lectura de un texto, impidiendo la promoción de otras habilidades equivalentes como, por ejemplo: inferir, relacionar, comparar, etcétera.

Las preguntas enfocadas al desarrollo de la habilidad aplicación son las más disminuidas en cuanto a uso por los docentes destacados. Las cifras indican que el DD1 utiliza tan solo una pregunta para promover esta habilidad de un total de 18, lo que corresponde al 5,5 %. El DD2 no incorpora ningún tipo de pregunta ligada al desarrollo de la habilidad aplicación. El DD3 es el que presenta un mayor porcentaje de preguntas que favorecen el desarrollo de esta habilidad alcanzando un porcentaje de 33,3 %, equivalente a tres preguntas de un total de nueve. El desarrollo de la habilidad aplicación proporciona al estudiante la capacidad de trasladar el

aprendizaje adquirido a otros contextos o situaciones.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se constata que las habilidades que promueven los docentes destacados estimulan a los estudiantes a trabajar contenidos y habilidades que no favorecen por completo el traslado de ese aprendizaje a otras situaciones o contextos cotidianos de los alumnos. A esto se le suma, según la información recolectada, que los docentes destacados de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de quinto año de enseñanza básica no fomentan preguntas que desarrollen habilidades cognitivas de alta exigencia; esto es analizar, sintetizar y evaluar, excluyendo a los estudiantes a desarrollar capacidades de relacionar causas y consecuencias, realizar inferencias, sustentar opiniones mediante la argumentación o evaluar opiniones realizando juicios sobre información dada.

## DISCUSIÓN

La investigación da cuenta de que, en las clases analizadas de los tres docentes destacados, se promueve la interacción en clases a través de preguntas que formularon los docentes a sus estudiantes, desarrollando en ellos habilidades de pensamiento de baja exigencia cognitiva: conocer, comprender y en menor grado aplicar, lo que confirma los hallazgos de Segal y Lefstein (2016) respecto al predominio de preguntas formuladas por el profesor en clases, de baja elaboración por parte de los estudiantes y con un bajo nivel de demanda cognitiva. De igual manera, se confirman los hallazgos de Lehesvuori y Viiri (2015), pues en las preguntas que realizaron los profesores, predominan preguntas cerradas de baja demanda cognitiva; es decir, prevalecen aspectos memorísticos. No fue posible confirmar los hallazgos de Boyd y Markarian

(2015), pues si bien los profesores formularon preguntas cerradas, no se logró evidenciar una participación activa y abierta de los estudiantes. De igual manera, acorde a las preguntas formuladas por los profesores se confirman los aportes de Lefstein *et al.* (2015), puesto que las escasas preguntas abiertas formuladas por los profesores no lograron estimular en los estudiantes la reflexión.

De igual manera, el estudio concuerda con los hallazgos de Cutrera y Stipcich (2016), en el sentido en que las preguntas realizadas por los profesores en las clases regularon el tiempo de interacción dialógica diádica; puesto que predominaron las preguntas entre profesor y estudiantes no se apreciaron interacciones triádicas que involucraran otras voces dentro del aula a través de las preguntas, tal como lo expresan Molinari y Mameli (2015).

Finalmente, los hallazgos del estudio concuerdan con el estudio de Godoy Ossa *et al.* (2016) respecto a las pocas posibilidades que tienen los estudiantes para desarrollar habilidades cognitivas superiores, pues se estimula un conocimiento centrado en el saber, en lo memorístico y, en menor grado, en otras habilidades cognitivas de alta exigencia como analizar, sintetizar y evaluar, lo que provoca que los estudiantes no logren transferir el conocimiento adquirido a otros contextos fuera de la sala de clases, en situaciones cotidianas que les permitan resolver o solucionar problemas.

Al no fomentar este tipo de habilidades, obstaculiza el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, los estudiantes limitan su capacidad para exponer y sustentar una opinión o identificar causas y motivos. Junto a lo anterior, y a partir de los tres casos estudiados, se puede señalar que no fue posible apreciar que, a través de las preguntas formuladas por el profesor a sus estudiantes, se promoviera el desarrollo del pensamiento crítico, y la comprensión profunda de los

conceptos, tal como lo establece el Ministerio de Educación de Chile (2012), implementación de las Bases Curriculares de 1° a 6° Básico 2012. Con todo, los hallazgos de la presente investigación abren la posibilidad de profundizar en otras disciplinas el uso de la pregunta como una potente estrategia de interacción didáctica. En este sentido sería sugerente incursionar la interacción triádica en la formulación de preguntas dentro del aula, que involucre otras voces, así como indagar en el impacto del uso de preguntas auténticas y abiertas que se formulen en la sala de clases.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anón. (2012). "Bases Curriculares y programas de estudio 1° a 6° Básico". Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Boyd, M. P. & Markarian, W. C. (2015). Dialogic teaching and dialogic stance: Moving beyond interactional form. *Research in the Teaching of English*, 49(3). 272-296.
- Cutrera, G., y Stipcich, S. (2016). "Enseñanza y estrategias discursivas. Principales aportes desde la investigación educativa". *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* 3(5).
- Godoy Ossa, F., Varas Scheuch, L., Martínez Videla, M., Treviño, E. y Meyer, A. (2016). "Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria". *Estudios Pedagógicos* 42(3):149-69.
- Lefstein, A., Snell, J. y Israeli, M. (2015). "From Moves to Sequences: Expanding the Unit of Analysis in the Study of Classroom Discourse". *British Educational Research Journal* 41(5):866-85.
- Lehesvuori, S., y Viiri, J. (2015). "Od teorie k praxi: Od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi". *Studia paedagogica* 20(2):9-31.
- Martinic, S., y Villalta, M. (2015). "La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile". *Perfiles educativos* 37(147):28-49.
- MINEDUC (2014). *Evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Molinari, L., y Mameli, C. (2015). "Triadické interakce ve výukové komunikaci". *Studia paedagogica* 20(3):7-19.
- Roca Tort, M. (2005). "Las Preguntas En El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Las Ciencias". *Educar (Guadalajara, Jal.)* (33):74-80.
- Sedova, K., Sedlacek, M. y Svaricek, R. (2016). "Teacher Professional Development as a Means of Transforming Student Classroom Talk". *Teaching and Teacher Education* 57:14-25.
- Segal, A., y Lefstein, A. (2016). "Exuberant Voiceless Participation: Dialogic Sensibilities in the Israel Primary Classroom". Israel
- Villalta Páucar, M. A., Assael Budnik, C. y Martinic Valencia, S. (2013). "Conocimiento escolar y

procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase". *Perfiles educativos* 35(141):84-96.

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

**Contribución de los autores:**

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial 4.0 Internacional  
Copyright (c) Marisol del Carmen Álvarez Cisternas