



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE



RECURSOS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

EDICIÓN ESPECIAL - N°7 :: Septiembre :: 2022 ::

SERIE:

EVALUACIÓN FORMATIVA Y CURRÍCULUM UNA PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RECURSO 6: BUENAS PREGUNTAS



JACQUELINE GYSLING
MIMI BICK



BUENAS PREGUNTAS

La relación entre la evaluación y las preguntas puede considerarse tan obvia que pareciera no merecer comentario alguno: casi por definición los instrumentos de evaluación como las pruebas escritas y los exámenes orales se componen esencialmente de ellas, y el aula es un espacio donde abundan. Sin embargo, formular “buenas preguntas” no es obvio, por lo que es necesario dilucidar el carácter del tipo de preguntas que son interesantes y valiosas.

Dicho de manera general, son “buenas” las preguntas que son abiertas, que ponen en marcha varias capacidades en forma integrada, que son motivantes, que provocan la indagación o la exploración y que requieren por parte de las y los estudiantes una elaboración cognitiva o una reflexión. Son preguntas de esta naturaleza las que nos permiten observar, evaluar y retroalimentar las capacidades, competencias y comprensiones, ya que justamente provocan acciones y elaboraciones en las cuales estas capacidades se manifiestan de forma explícita. En un marcado contraste con las preguntas fácticas que tienden a predominar en el aula -las que apelan a hechos, términos y definiciones, como cuando se pregunta “¿quién sabe lo que es una isla”, “¿cuándo se descubrió la penicilina?” o “¿Bulgaria fue parte del pacto de Varsovia?”, las buenas preguntas indagan en las comprensiones y capacidades de los estudiantes, invocando la explicitación de procesos internos. Las respuestas que suscitan suelen ser más largas y elaboradas que las que gatillan las preguntas fácticas y son más variables en su contenido y formulación, en cuanto expresan lo que piensan las y los estudiantes. Así, estas preguntas permiten a los y las docentes adentrarse en las ideas de sus estudiantes y obtener información “accionable” para apoyar o profundizar el desarrollo de las capacidades, la comprensión y, en definitiva, los propósitos formativos¹. Asimismo, contribuyen a entablar una cultura dialogante en el aula, en la que el desarrollo del pensamiento de las y los estudiantes ocupa un lugar central.

Las preguntas que llamamos “buenas” son similares a las que también se designan como “estratégicas” o “efectivas”. Nuestra propuesta de priorizar este tipo de “buenas” preguntas en desmedro de las preguntas fácticas se sostiene en investigaciones psicológicas sobre el poder del habla para facilitar y fortalecer el desarrollo cognitivo, en la investigación sobre “el arte de preguntar” (Black, Harrison, Lee Marshall y Wiliam, 2003) y en estudios pedagógicos sobre la fuerza y potencial de la “enseñanza dialógica” (Alexander, 2018). En consecuencia, recomendamos entablar interacciones en el aula en base al planteamiento de buenas preguntas y escuchar y observar a las alumnas y los alumnos mientras que elaboran, crean y discuten.



¹ Es interesante notar que se le ha otorgado un rol a las preguntas y el acto de preguntar en las descripciones de los estándares de la buena enseñanza en los dominios de ‘Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje’ y de ‘Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes’. (CPEIP, 2021).

BUENAS PREGUNTAS EN EL DIÁLOGO PEDAGÓGICO

Muchas de las interacciones y diálogos con finalidad evaluativa se inician con una pregunta que invita a las y los estudiantes a transparentar el razonamiento detrás de las ideas y decisiones que están tomando. Por ejemplo, en el contexto de la tarea auténtica de Historia revisada en el recurso N°5, la docente podría preguntar por un término o expresión usada en una de las fuentes que las alumnas y los alumnos no habían notado, y al hacerlo, impulsarles a observar una idea importante que les ayude a construir una comprensión más fina o sutil del mensaje del autor. Otras preguntas como “¿de qué manera aporta este ejemplo (o foto, video o cita) a identificar tus ideas principales?”, “¿en qué sentido el título propuesto resume sin contradicción su conclusión y las opiniones vertidas en las columnas?” o “¿por qué decidieron concentrarse en los dichos de Churchill y no mencionar ni a Roosevelt ni Hirohito?”, exigen que los y las estudiantes formulen en palabras su razonamiento interno y las discusiones y decisiones que como grupo han tomado. Realizar acciones como éstas de explicitación tiene beneficios para los alumnos y las alumnas, ya que al elaborar y escuchar sus respuestas al docente esclarecen, profundizan y amplían los razonamientos e ideas que vienen desarrollando.

Plantear buenas preguntas en el aula tiene un beneficio o valor adicional. En una clase tradicional, cuando una profesora o un profesor pregunta “¿quién sabe lo que es un “polígono”?, “¿qué partes tiene la célula?”, “¿quién escribió Cien Años de Soledad?”, los alumnos saben que hay repuestas indiscutibles y que el profesor las conoce de antemano. Algo distinto sucede frente a las buenas preguntas. Ante interrogantes como “¿cuál es una interpretación convincente del actuar del personaje en esta escena?”, de verdad no hay una respuesta correcta (aunque sí respuestas mejores y peores); incita a la reflexión de las y los estudiantes y, por cierto, la pregunta puede ser contestada de diferentes maneras, lo que puede ser interesante y entretenido de analizar y discutir. Cuando en el aula predominan las buenas preguntas de a poco el colectivo capta y aprecia su valor intrínseco. En situaciones en las cuales se han realizado mejoras en la calidad de las preguntas en el sentido señalado, se comenta que “los alumnos y alumnas son más participativos y se dan cuenta de que el aprendizaje no depende tanto de su capacidad para apuntar a la respuesta correcta sino de su voluntad de indagar, expresar y discutir su propia comprensión de los temas y conceptos.” (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam, 2003).

Por estas razones sugerimos reflexionar sobre las preguntas que se plantean en el aula, ojalá colectivamente entre docentes. ¿Qué tipo de preguntas predominan en mi aula? ¿Hasta qué punto las preguntas proveen oportunidades para conocer las ideas y procesos internos de los alumnos y las alumnas? ¿Hasta qué punto se usan las respuestas para apoyar el desarrollo de las comprensiones y capacidades formativas definidas? Estas son algunas interrogantes que pueden servir para orientar esta indagación. Por otro lado, la planificación de las clases puede ser fortalecida con la formulación anticipada de preguntas que se plantearán en el aula, quitando su calidad de espontáneas, y asegurando un foco intencional y una finalidad formativa. En este sentido, sugerimos discutir entre colegas durante la planificación de la enseñanza posibles formulaciones de preguntas para el aula, además de incluir en la planificación hitos concretos en que las preguntas serán la base de la retroalimentación sobre la marcha (ver Recurso N° 7).

En la web existen distintos recursos que pueden apoyar esta reflexión. Nos ha parecido particularmente útil el listado de ejemplos de buenas preguntas que incluimos en la Tabla 1, que pueden ser usadas en los distintos grados escolares.

Tabla 1. Ejemplos de preguntas que ayudan a explicitar y elaborar el pensamiento

<p>1) Preguntas conceptuales aclaratorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Por qué dices eso? – ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo? – ¿Qué es lo que ya sabemos respecto a esto? – ¿Puedes darme un ejemplo? – ¿Lo que quieres decir es... o ...? <p>2) Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿En qué supuestos te basas para señalar ...? – ¿Parece que estás asumiendo que...? – ¿Qué pasaría si asumes x en vez de y? – ¿Cómo puedes verificar o negar ese supuesto? – ¿Con el uso de esa palabra, estás insinuando ...? <p>3) Preguntas que exploran razones y evidencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo sabes esto? – ¿Me puedes dar un ejemplo de esto? – ¿Cuáles son las causas para que suceda...? ¿Por qué? – ¿Son estas razones suficientes para afirmar ...? – ¿Cómo se podría objetar o refutar ...? – ¿Por qué está pasando...? – ¿Qué evidencia existe para apoyar lo que estás diciendo? – ¿En qué fuente basas tu argumento? <p>4) Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto...? – ¿Podrías explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia? – ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre estas perspectivas? – ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de esta perspectiva? <p>5) Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Y entonces qué pasaría? – ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura? – ¿De qué manera... afecta...? – ¿Para qué nos sirve darnos cuenta de eso?
--

Fuente: Adaptado de: <https://educacion.udd.cl/noticias/2014/10/sabias-que-las-buenas-preguntas-marcan-la-diferencia-en-el-proceso-de-aprendizaje-de-nuestros-estudiantes/>

BUENAS PREGUNTAS Y PRUEBAS

Las preguntas son claves también en el contexto de las pruebas formales. En lo que sigue, examinaremos algunas pruebas en las cuales se han utilizado buenas preguntas. La primera es una prueba de Historia del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, que evalúa las capacidades asociadas al análisis e interpretación de fuentes históricas en un cuarto medio. Se les entrega a las alumnas y los alumnos un set de cuatro fuentes variadas sobre cada tema estudiado y se les pide contestar preguntas como las siguientes:

1. Lea la siguiente cita del historiador y antropólogo Miguel León-Portilla de su libro *Visión de los vencidos: relaciones indígenas de la conquista* (1959), basado en relatos aztecas contemporáneos de la conquista de México. Y analice el valor y las limitaciones de esta fuente con referencia a su origen, propósito y contenido.
2. “La suspicacia y malentendidos mutuos entre aztecas y españoles desempeñaron un papel fundamental en la conquista del Imperio azteca.” Utilizando las fuentes y sus propios conocimientos, ¿en qué medida está de acuerdo con esta afirmación?²

Estas preguntas se dirigen al corazón de un análisis histórico auténtico, en cuanto la primera pide analizar el valor y las limitaciones de la fuente al interpretar su procedencia y examinar su estilo y lenguaje, mientras la segunda requiere emitir un juicio respecto de una afirmación a partir de las fuentes entregadas y el conocimiento propio de la época en cuestión. Ambas preguntas son desafiantes y novedosas y brindan a las y los estudiantes la oportunidad de hacer visibles en las respuestas sus conocimientos sobre el tema estudiado (en este caso la conquista) y cuán desarrolladas están sus capacidades de interpretación histórica y reflexión crítica en la construcción de la historia de la época.

El siguiente ejemplo, también del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, es del examen final de Literatura. Las y los estudiantes han leído una variedad de obras literarias (entre 10 y 12 obras en tercero y cuarto Medio). Se les pide componer un ensayo comparativo de dos de los libros leídos, que de respuesta a una de las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera se presenta la lucha del individuo por ser entendido en dos de las obras estudiadas?
2. Algunos textos literarios transmiten ideas universales más allá del tiempo o del lugar en el que se sitúan. ¿Hasta qué punto es verdadera esta afirmación en dos de las obras estudiadas?
3. En dos de las obras estudiadas, explore cómo se presentan los conceptos del bien y el mal, no como conceptos absolutos, sino como una cuestión de percepción individual.

¿Cómo los y las docentes evalúan los ensayos elaborados que responden a preguntas de este tipo?

Las elaboraciones de las y los estudiantes se evalúan a partir de criterios preestablecidos y rúbrica. Por ejemplo, en el caso del ensayo comparativo de literatura son cuatro los criterios en que se ancla la evaluación, presentados en la Tabla 2. En esta tabla, los criterios se presentan seguidos de algunas interrogantes que

² Fuente: https://resources.ibo.org/data/d_3_histx_spp_1705_2p1_s.pdf (acceso septiembre 2021)

apuntan a las dimensiones del criterio que se van a observar en los trabajos de las y los estudiantes, y que se han formulado para apoyar la evaluación.

Tabla 2. Preguntas que apoyan la evaluación de los Criterios en los ensayos comparativos que redactan los y las estudiantes en un curso de literatura (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)

Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación

- ¿Qué tanto conocimiento y comprensión de las obras demuestra el alumno o alumna?
 - ¿En qué medida el alumno o alumna utiliza su conocimiento y comprensión de las obras para extraer conclusiones sobre sus semejanzas y diferencias en relación con la pregunta?
-

Criterio B: Análisis y evaluación

- ¿En qué medida el alumno o alumna analiza y evalúa cómo las decisiones relativas a lenguaje, técnica y estilo y/u otras decisiones más generales de los autores influyen en el significado?
 - ¿En qué medida el alumno o alumna utiliza sus habilidades de análisis y evaluación para comparar y contrastar ambas obras?
-

Criterio C: Focalización y organización

- ¿En qué medida la presentación de las ideas es estructurada, equilibrada y centrada?
-

Criterio D: Lenguaje

- ¿En qué medida el lenguaje es claro, variado y correcto?
 - ¿En qué medida es apropiada la elección de registro y estilo? (En este contexto, “registro” se refiere al uso por parte del alumno o alumna de elementos tales como vocabulario, tono, estructura de las oraciones y terminología adecuados para el ensayo).
-

También para cada criterio existe una rúbrica que describe una progresión cualitativa, como vemos en la Tabla 3 en relación al criterio B: Análisis y evaluación. Podemos notar que las descripciones evitan referencias a las particularidades de las obras y los géneros específicos, basándose en conceptos que son apropiados a todas las obras y géneros, como “rasgos textuales” o las “decisiones de los autores”, de modo que se evalúa con los mismos criterios todos los trabajos, pero las y los estudiantes pueden elaborarlos a partir de los libros que les interesaron más. Por otro lado, considerando que lo que interesa evaluar en el Criterio B es la capacidad de analizar y evaluar, la progresión describe cómo estas capacidades avanzan, por ejemplo, desde “una descripción o análisis poco pertinente” (nivel 1-2), hasta que demuestra “en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado. Hay una muy buena comparación y un muy buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.” (nivel 9-10).³

³ Considerando el recurso 4, nos parece importante advertir que no es del todo apropiado usar expresiones vagas que descansan sobre interpretaciones que pueden ser variadas como “muy buena” (comparación) o “muy buen” (contraste).

Tabla 3: Rúbrica para el criterio Análisis y Evaluación

Criterio B: Análisis y evaluación	
Puntuación	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1–2	El ensayo es descriptivo y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.
3–4	El ensayo demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores, pero se basa en la descripción. Hay una comparación y un contraste superficiales de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
5–6	El ensayo demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una comparación y un contraste adecuados de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
7–8	El ensayo demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el significado. Hay una buena comparación y un buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
9–10	El ensayo demuestra en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado. Hay una muy buena comparación y un muy buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.

Es interesante notar que la justificación explícita de la filosofía de evaluación del Bachillerato Internacional se relaciona estrechamente con el desarrollo de los propósitos formativos que este sistema de educación ofrece: “promover en el aula y en la cotidianeidad de los estudiantes el tipo de experiencia de aprendizaje holístico que privilegia la comprensión profunda y el desarrollo de las capacidades centrales de las diferentes disciplinas (y otras capacidades que llaman “transversales”) porque son precisamente éstas las que se llevan más allá de la escuela y se transfieren a la vida y al actuar en el mundo” (Bachillerato Internacional, 2004)⁴. Esta noción de la relación estrecha entre currículum y evaluación es la que hemos defendido a lo largo de esta serie de recursos. Según nuestro parecer, si de verdad queremos fomentar capacidades, comprensiones y competencias centrales y duraderas, las preguntas en las aulas y en nuestras pruebas tienen que ser “buenas”, así como también los instrumentos que usamos para analizar las respuestas que elaboran nuestros estudiantes.

⁴ Desde los 1990 son varias las publicaciones del IB donde estos conceptos se explicitan y se fundamentan. Dos recientes son “La enseñanza y el aprendizaje guiados por la evaluación en el Programa del Diploma” (junio 2021); y “El Programa del Diploma: De los principios a la práctica” (Agosto 2015).

REFERENCIAS

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. DOI: [10.1080/02671522.2018.1481140](https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140)

Bachillerato Internacional (2004). *Diploma Programme assessment Principles and practice*. <https://rhsib.files.wordpress.com/2015/12/ib-dp-assessment-principles-and-practice.pdf>

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Open University Press.

CPEIP (2021). *Estándares de la profesión docente: marco para la buena enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>



