

INVESTIGACIONES

## Teorías implícitas subyacentes a las preguntas formuladas en aulas de primera infancia

### Implicit Theories Underlying Questions Asked in Early Childhood Classrooms

*Fabiola Georgina Molina-Hernández<sup>a, b</sup>*  
*María de la Luz Marqués-Rosa<sup>c, d</sup>*  
*Macarena Belén Angulo-Carmona<sup>e</sup>*

<sup>a</sup> Magíster en Primer ciclo de la Educación Parvularia, Universidad de Playa Ancha, Chile.

<sup>b</sup> Fundación Ilumina, Chile.  
fabimolinah5@gmail.com

<sup>c</sup> PhD en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera, Chile.

<sup>d</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile (Campus Villarrica), Chile.  
mamarques@uc.cl

<sup>e</sup> Magíster en Educación mención Orientación educativa y vocacional, Universidad de la Frontera, Chile.  
macarena.angulo@usach.cl

#### RESUMEN

Considerando la reconocida importancia de las preguntas como sistema de andamiaje, este estudio surge de la inquietud por conocer sus características, lo que subyace a ellas y determina su formulación. De corte cualitativo, la presente investigación indagó en el uso, funcionalidad y sentido que las educadoras de un jardín infantil en la región de Valparaíso-Chile atribuyen a las preguntas que realizan en aula a párvulos de dos a cuatro años de edad. Para recoger la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación no participante. La información se codificó y, a través de un análisis iterativo, se levantaron categorías conceptuales, sus propiedades y correspondientes dimensiones. Hallazgos no esperados muestran que a las preguntas formuladas por las educadoras subyacen teorías implícitas que difieren entre discurso y práctica. Esta inconsistencia, junto a creencias que determinan la práctica docente, se discuten en torno a su centralidad y repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes.

*Palabras clave:* Creencia, práctica pedagógica, interrogación (método pedagógico), proceso de interacción educativa, primera infancia.

#### ABSTRACT

Considering the recognized importance of questions as a scaffolding system, this study arises from the concern to know their characteristics, what underlies them and determines their formulation. Of a qualitative nature, this research studied the use, functionality and meaning that early childhood teachers assign to the questions they ask during the learning's construction of two-four years old children attending a kindergarten from Región de Valparaíso-Chile. To collect the information, semi-structured interviews and non-participant observation were used. The information was coded, and then through an iterative analysis arose conceptual categories, their properties and their corresponding dimensions. Unexpected findings show implicit theories which are different

in discourse and practice underlying questions asked by early childhood teachers. This inconsistency along with beliefs that determine teaching practices are discussed regarding their centrality and impact on the students' learning.

*Key words:* Belief, teaching practice, questioning (teaching method), educational interaction process, early childhood.

## 1. INTRODUCCIÓN

En Chile, las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia perfilan a educadoras y educadores de párvulos como agentes mediadores de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2018); de modo que las interacciones comunicativas que se establecen entre docentes y alumnos, especialmente las de tipo verbal, actúan como verdaderos mecanismos de andamiaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este artículo nace a partir del *serendipity* (Pardinas, 1989), es decir, a partir de los hallazgos no programados de una investigación realizada en un jardín infantil de la Región de Valparaíso - Chile. La información que se reporta surge a partir del análisis de las discrepancias que emergen desde la observación de las prácticas en el aula y el discurso pedagógico de dos educadoras que desempeñan su labor con párvulos de entre dos a cuatro años de edad.

La indagación se enfocó en el uso, funcionalidad y sentido que las educadoras asignan a las preguntas que utilizan durante la interacción cotidiana con los párvulos, desde donde emergen las teorías implícitas que ambas tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de párvulos.

## 2. NOCIONES CONCEPTUALES

### 2.1. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE APRENDIZAJE

Al revisar el corpus investigativo sobre concepciones de profesores y alumnos acerca del aprendizaje y la enseñanza, es posible constatar que las preguntas y la forma de responderlas, así como las estrategias de enseñanza, entre otros componentes del proceso, son muy diversos. No obstante, esta diversidad, al revisar las prácticas, es posible identificar rasgos comunes en sus supuestos que permiten identificar teorías subyacentes a las distintas respuestas de los sujetos (Pérez et al., 2001).

Estas teorías, denominadas implícitas, son activadas sin pasar por un proceso consciente, dirigiendo nuestras acciones cotidianas. Resultan de la experiencia personal delante del ambiente cultural del aprendizaje, es algo que sentimos, vivimos y experimentamos (Pedreira & Pozo, 2014) y, forman parte de un continuo que inicia con las primeras representaciones de la realidad, y avanza progresivamente hacia la incorporación de “elementos nuevos por medio de los cuales esta realidad va siendo procesada, hasta culminar en una posición que asume la posibilidad de que cada mente construya y dirija su propia realidad” (Pérez et al., 2001, p. 158).

De acuerdo con Cossio y Hernández (2016) las teorías implícitas (en adelante TI) son “conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con

fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales” (p. 1139). Las TI se describen como concepciones intuitivas sobre el aprendizaje que pueden ser clasificadas, considerando los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales subyacentes, como teorías o concepciones directas, interpretativas o constructivistas (Aparicio, 2007; Pozo et al., 2006).

La concepción directa postula que el conocimiento es un objetivo, universal e independiente de quien conoce (Gómez et al., 2012), donde el rol del profesor es el de transmitir de forma fiel y directa el conocimiento a sus estudiantes, quienes lo adquirirán por recepción. Esta concepción es muy similar al conductismo (Pozo et al., 2006) y se focaliza en los resultados, sin considerar los procesos que intervienen antes y durante el aprendizaje (Cossio y Hernández, 2016).

La concepción interpretativa entiende el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje como resultados de la interacción entre sujeto-objeto (Rosas y Sebastián, 2001), pero considera el conocimiento como una reproducción de la realidad distorsionada por el sujeto. Bajo esta concepción el aprendizaje se entiende como un proceso lineal de acumulación de conocimiento; y la enseñanza como una transmisión fiel de éste, que tiene como objetivo que el sujeto lo adquiera con la menor distorsión posible.

Si bien esta teoría se diferencia de la concepción directa, la concepción interpretativa no rompe radicalmente con el supuesto epistemológico realista ya que mantiene la ambición de que el aprendizaje sea una copia fiel de la realidad, por lo que es posible asociarla a la teoría del procesamiento de la información (Pozo et al., 2006).

La tercera concepción mencionada, o constructiva, admite que el conocimiento es una construcción, que el aprendizaje es un proceso dinámico de transformación de estructuras de conocimiento previo en interacciones humanas significativas entre el sujeto y el objeto de aprendizaje. En este paradigma la enseñanza se orienta a la generación de situaciones que permitan activar las estructuras de conocimiento previo en los estudiantes, para a partir de ahí, ayudarlos por medio de andamiaje a avanzar hacia la construcción de nuevo conocimiento. Este espacio, entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, se denomina Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP) e implica proponer los recursos educativos necesarios para lograrlo (Vygostky, 1979).

A diferencia de las concepciones anteriores, la visión constructiva adhiere al supuesto epistemológico relativista al aceptar que el conocimiento es una construcción de los sujetos (Pozo et al., 2006). Se aborda el aprendizaje como un fenómeno que no ocurre por la mera acción de mecanismos de procesamiento heredados por la especie, como en las concepciones directa e interpretativa, sino que como un producto de las demandas de la cultura e historia recientes. En esa medida, requiere de ciertos andamios culturales artificiales, como la acción de procesos reflexivos e intencionados más complejos (Pozo, 2003; Aparicio, 2007).

## 2.2. RELACIÓN ENTRE TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CREENCIAS DE LOS EDUCADORES

En tanto que construcciones de los sujetos, las TI se relacionan estrechamente con las creencias. Estas últimas, de acuerdo con Nisbett y Ross (1980), surgen como teorías que ayudan a los individuos a identificarse con un grupo y formar sistemas sociales dándoles elementos de estructura, orden y valores compartidos. De este modo, las creencias forman

parte de la identidad de las personas; influyen en las interpretaciones de la información captada, incluso cuando existen contradicciones entre la información previa y la nueva; y se pueden volver muy resistentes al cambio (Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980).

Dentro del sistema de creencias de un individuo, las creencias epistemológicas corresponden a aquellas que se sostienen acerca del conocimiento y del aprendizaje (Hofer & Pintrich, 1997). Insertas en un esquema de dos polos, estas creencias se pueden categorizar como ingenuas, o de menor desarrollo; o como sofisticadas o de mayor complejidad. Hofer, en Guerra y Sebastián (2015), explica que “quienes sostienen creencias sofisticadas tienden a concebir el conocimiento como un entramado interrelacionado, que se encuentra en constante evolución y cambio, y tienden a afirmar que el aprendizaje es un proceso gradual y que la capacidad para aprender puede ser modificada” (p. 109). Y ocurre lo opuesto con quienes operan con creencias ingenuas; que mayoritariamente sostienen que el conocimiento es un conjunto de elementos aislados, estables en el tiempo, y que el aprendizaje es un proceso que ocurre rápidamente o no se produce estando la capacidad para aprender definida desde el nacimiento.

En este sentido, la pregunta que realiza el educador en el aula corresponde a una actuación profesional que responde a sus creencias epistemológicas; existiendo una estrecha relación entre creencias ingenuas y una TI directa, así como entre creencias complejas y una TI de tipo constructivista. Es entonces valioso estudiar las creencias docentes en tanto que la literatura sugiere una fuerte relación entre estas y las planificaciones, decisiones pedagógicas y prácticas que los profesores ejercen en el aula (Pajares, 1992); prácticas que involucran las preguntas que formulan para sus estudiantes.

### 2.3. LA PREGUNTA COMO HERRAMIENTA DE ANDAMIAJE

Entre los principales planteamientos constructivistas se encuentra el concepto de ZDP, entendida como la diferencia entre lo que los niños pueden hacer por sí solos y aquello que pueden hacer con la ayuda de otros (Vygotsky, 1979). Este autor plantea que las interacciones con adultos y pares, dentro de esta zona, promueve el desarrollo cognitivo, siendo el lenguaje la herramienta más crítica en este proceso al que diversos autores se refieren como andamiaje (Bruning et al., 2004; Puntambekar & Hübscher, 2005).

La metáfora de andamiaje propuesta por Brunner (1981) permite entender el rol del docente como un elemento auxiliar en la construcción de sistemas que funcionan como puente entre el estudiante y el objetivo; por ejemplo, la pregunta.

La pregunta corresponde a un sistema de andamiaje cuya importancia se reconocía ya desde la antigua Grecia (Zuleta, 2005). Actualmente la pedagogía basada en la formulación de preguntas está orientada a activar el pensamiento crítico en situaciones comunicacionales de intercambio potenciando los procesos de reflexión, análisis y síntesis.

Respecto a esta pedagogía, Keller (citado en Valera y Mardiz, 2007), señala que las preguntas deben ser formuladas adecuadamente en función de un contexto. Por ello, en este tipo de enseñanza el docente debe tener conocimiento del contenido de su propia pregunta, debe tener conciencia de qué debe preguntar y cómo debe hacerlo, y por sobre todo, debe cuestionarse respecto al sentido de su pregunta.

En conocimiento de la relación entre la capacidad que el maestro posee para generar preguntas y la efectividad de la enseñanza, se releva el valor de planificar, reconstruir y reflexionar sobre esta estrategia como un componente estructural del aprendizaje en la

labor docente (Houen et al., 2016); quien, se ha reportado, no es siempre consciente del uso que hace de esta (Mercer, 1997). Es más, diversos estudios muestran un bajo nivel de complejidad en relación con el tipo y complejidad de las preguntas que los docentes formulan en clases (Bay & Hartman, 2015; Forero, 2014; Lagos et al., 2010; Treviño et al., 2013).

Para analizar las preguntas se han propuesto categorizaciones que tienen que ver la elaboración de su respuesta (Blewitt et al., 2009; Walsh et al., 2016). Una categorización común es la que las divide en preguntas cerradas y preguntas abiertas, siendo las primeras aquellas que limitan el número de respuestas (por ejemplo, dicotómicas “sí” o “no”, o que implican seleccionar una respuesta entre algunas alternativas predeterminadas) (Wasik, 2010); y las segundas, aquellas que requieren mayor elaboración en su respuesta ya que suelen implicar que se establezcan relaciones entre distintos aspectos del enunciado o emitir algún juicio desde la subjetividad basándose en información preexistente, o sea que implica activar conocimientos previos (De Rivera et al., 2005).

Estas categorizaciones son de mucha utilidad para analizar cómo las educadoras de párvulos, desde sus representaciones implícitas, interpretan su práctica docente (cómo entienden, interiorizan y llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula), particularmente en lo relacionado con el uso, funcionalidad y sentido que asignan a la pregunta en aulas de párvulos de entre dos y cuatro años.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo con la finalidad de lograr la comprensión integral del fenómeno en su contexto (Ruiz, 1996). Para analizar el uso, la funcionalidad y el sentido que las educadoras de párvulos asignan a las preguntas que realizan en la construcción del aprendizaje con párvulos de dos a cuatro años se llevó a cabo un proceso de asignación de “un símbolo o marca indicativa a un segmento del cuerpo de registros, generalmente un fragmento textual” (Seid, 2016, p. 7); es decir, un proceso de codificación. En este procedimiento emergió información no esperada que amplió la mirada investigativa permitiendo acercarse a las TI que subyacen en los significados atribuidos por las educadoras a las preguntas utilizadas en el aula.

Para asegurar el rigor metodológico del estudio, se trabajó con los criterios de credibilidad y transferibilidad. Respecto a la credibilidad, se evaluaron los instrumentos de recolección de datos por medio de un juicio de expertos; se realizó una triangulación de la información recogida a partir de la observación no participante y la entrevista semiestructurada (Urbano, 2016); y una vez transcrita la información, se le entregó una copia a las participantes para que las revisaran y validaran su contenido.

Respecto a la transferibilidad, y de acuerdo con lo que Arnal et al. (1997) (en Palacios et al., 2013) proponen, se llevó a cabo una descripción densa del lugar y de las características de las personas donde el fenómeno se estudió junto con una densa recogida de datos, para que a partir de esta caracterización otras personas puedan desarrollar investigación sobre el mismo fenómeno en un contexto distinto.

Previo al inicio del trabajo de campo las docentes responsables de la dirección de los centros, así como las educadoras de párvulo participantes del estudio aceptaron, a través de la firma de un consentimiento informado, ser entrevistadas y grabadas en audio-video durante sus clases. El consentimiento informado dio a conocer los objetivos de investigación,

el uso que se daría a información y cómo se resguardaría, asegurando su confidencialidad. Además, las familias de los párvulos firmaron un consentimiento informado que autorizaba que sus hijos participaran de las clases grabadas.

### 3.1. CONTEXTO

El estudio se realizó en un Jardín infantil de la comuna de Limache, región de Valparaíso-Chile. Este establecimiento particular subvencionado de administración delegada brinda atención educativa a párvulos entre los 84 días hasta los cuatro años de edad. Este tipo de establecimiento brinda atención parvularia a niños y niñas de familias que pertenecen a los quintiles más vulnerables del país.

El equipo docente del establecimiento está compuesto por cinco educadoras de párvulos y su equipo técnico por seis técnicos en atención de párvulos; y el equipo directivo se encuentra conformado por Representante Legal y una Educadora de párvulos, quien es directora del establecimiento y también desempeña funciones pedagógicas en aula.

La investigación se focalizó en las prácticas educativas que desarrollan las profesionales que se desempeñan en aulas de niveles medios. Los párvulos que asisten a los niveles medios están transitando de un pensamiento centrado en ellos mismos, a uno más social, siendo capaces de atribuir emociones, intenciones deseos y creencias al otro; en esta etapa también están desarrollando mayores capacidades motoras y competencias comunicativas orales que les permiten sostener diálogos para negociar con los otros; avanzando del saber al saber que saben, “competencia que juega un papel reflexivo importante, que los lleva a pasar de un papel de espectador dependiente, a un papel reflexivo, de indagación y autonomía” (Puche et al., 2009, p. 82).

### 3.2. PARTICIPANTES

El estudio involucró la participación de las dos educadoras que atendían a los párvulos de entre dos y cuatro años. Los criterios de selección fueron los siguientes: i) ser educadoras de párvulos tituladas y en ejercicio docente; ii) haberse desempeñado en el establecimiento por un periodo no inferior a un año; iii) estar a cargo de un nivel de educación parvularia que atienda a párvulos de entre dos y cuatro años y, iv) haber manifestado interés por participar de la investigación.

Para proteger la identidad de ambas participantes se usaron los seudónimos “E1” con el nombre ficticio “Paulina” y “E2” como “Maritza”.

### 3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recolección de datos se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas y seis observaciones no participantes que fueron grabadas en audio-video para su posterior transcripción y análisis.

#### 3.3.1. *Entrevista semi-estructurada*

Este instrumento se diseñó considerando tres momentos o secciones. Un primer momento, correspondiente al registro de antecedentes generales profesionales, instancia que favoreció

la aproximación entre investigadoras y educadoras participantes. Un segundo momento, que permitió formular preguntas abiertas que intentaron indagar en las dimensiones uso, funcionalidad y sentido de las preguntas que realizan las educadoras de párvulos para profundizar en el objeto de indagación. Y finalmente, un espacio destinado a recoger los comentarios que las educadoras quisieron dar libremente, momento para agradecer y cerrar la entrevista.

Antes de su aplicación, este instrumento fue sometido a juicio de expertos (Galicia et al., 2017). Esta instancia estuvo compuesta por seis académicos especialistas quienes, a partir de una matriz, evaluaron la pertinencia de los ítems del constructo. Los comentarios y observaciones hechas por los expertos fueron consideradas en la versión aplicada a los participantes.

De carácter presencial, las entrevistas fueron grabadas en audio, tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y fueron realizadas dentro de las dependencias de la institución educativa.

### 3.3.2. *Observación no participante*

Se observaron tres sesiones de clase por cada participante, las cuales fueron registradas usando la grabación audiovisual. La evidencia se recogió sin intervención del observador. Los periodos de grabación fueron aleatorios e ininterrumpidos, siendo cada registro de aproximadamente dos horas, lo que sumó durante el trabajo de campo, un total de doce horas de grabación. Las observaciones se realizaron durante la jornada pedagógica, en momentos de juego de rincón, experiencia variable, momento de patio y situaciones espontáneas. Se excluyeron los momentos de hábitos higiénicos y periodos de ingesta. Luego, las entrevistas y los registros de audio-video fueron transcritos de manera fiel, para ser validadas por las entrevistadas antes de ser sometidas a análisis.

### 3.4. PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS

Para poder apreciar cómo las educadoras entienden y usan la pregunta en las aulas de párvulos, el proceso de análisis se desarrolló de modo secuencial. Primero se llevaron a cabo las observaciones no participantes y luego las entrevistas; de modo que el diálogo que emergiera en las últimas no influyera en el desempeño en aula de las participantes. La información obtenida a partir de cada instrumento se analizó por separado y a continuación se trianguló estableciendo los puntos de convergencia y divergencia entre lo hallado a partir de la entrevista y lo recopilado a través de la videograbación de secuencias didácticas (Urbano, 2016). La unidad de análisis (en adelante UA), entendida como tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado estuvo conformada por las preguntas que dos educadoras de párvulos de nivel medio formulan en el aula. En cuanto a la unidad de observación (en adelante UO), entendida como los referentes empíricos que el investigador utiliza para obtener la información que necesita de la UA. Para efectos de esta investigación, la UO estuvo constituida por las entrevistas y las observaciones no participantes (Azcona et al., 2013). En torno a estos elementos, el proceso de codificación se realizó utilizando la herramienta Microsoft Office Word.

En primera instancia, y una vez transcrita la información fue analizada a partir de categorías conceptuales, asociadas a los referentes teóricos y al acervo experiencial propio del investigador (Cisterna, 2005; Herrera et al., 2015). Mediante un proceso de lectura

analítica y reiterada, se clasificaron y organizaron las respuestas de las entrevistadas en tres categorías: el uso, la funcionalidad y el sentido de la pregunta.

En una segunda instancia, se dejó que los datos hablen a través de códigos que emergieron de un minucioso examen de los registros. Gracias a un proceso iterativo de observación de los datos, y por medio de la comparación constante, los códigos emergentes se sometieron a sucesivas rectificaciones (Strauss y Corbin, 2016) que originaron categorías que se explican con mayor precisión a partir de sus propiedades y dimensiones.

#### 4. RESULTADOS

En conocimiento de la importancia que reviste una pregunta orientada a activar procesos de reflexión, análisis y síntesis, la información recopilada permite conocer las teorías que subyacen a las actuaciones profesionales de las educadoras en torno a su formulación. La triangulación de datos llevada a cabo muestra una discordancia que da cuenta de la complejidad implicada en el proceso de formulación de preguntas por parte de las educadoras (Urbano, 2016). En ese sentido, la Tabla 1 ilustra la brecha entre lo que se halló en las entrevistas semiestructuradas y en las observaciones participantes respecto a las teorías de aprendizaje implícitas que las educadoras tienen sobre la enseñanza-aprendizaje y que, posiblemente, determinan las preguntas que ellas formulan en el aula de párvulos de dos a cuatro años (ver Tabla 1).

*Tabla 1.* TI que subyacen al discurso y a las prácticas pedagógicas

Categorías	En las entrevistas semiestructuradas	En las observaciones no participantes
Uso de la pregunta	En relación con el tipo de preguntas, las educadoras manifiestan un discurso orientado hacia el constructivismo. Sin embargo, tanto para la dirección como la estructura de las preguntas, le asignan un importante rol a las características de aprendizaje y desarrollo de los párvulos, por tanto se acercan más a la concepción interpretativa.	Se observa, para las tres dimensiones, una práctica basada “en una epistemología realista ingenua” (Pozo et al., 2006, p. 120), que se manifiesta a través de interacciones que promueven la reproducción literal de información o modelos.
Funcionalidad de la pregunta	En cuanto a las habilidades que promueven, así como a la intención pedagógica que le atribuyen a las preguntas que formulan en el aula, se observa un discurso que transita entre la concepción interpretativa y la constructivista.	
Sentido de la pregunta	En cuanto a los procesos vinculados con la acción y reflexión, se observa un discurso muy cercano a una concepción constructivista. Ellas manifiestan que el “aprendizaje es el resultado de una re-descripción de los contenidos elaborada por el educando (Cossio y Hernández, 2016, p. 1140)	



A partir del sustento teórico que respalda el poder de la pregunta como forma de interacción (Barkley, 2011; Nesmith, 2011), de la macro-categoría “Formulación de la pregunta en el aula” se desprende la información obtenida para cada categoría conceptual, junto a las propiedades y dimensiones que las describen con mayor precisión; en función de lo hallado a través de las observaciones no participantes y las entrevistas semiestructuradas; es decir, en la práctica y el discurso (ver Figura 1).

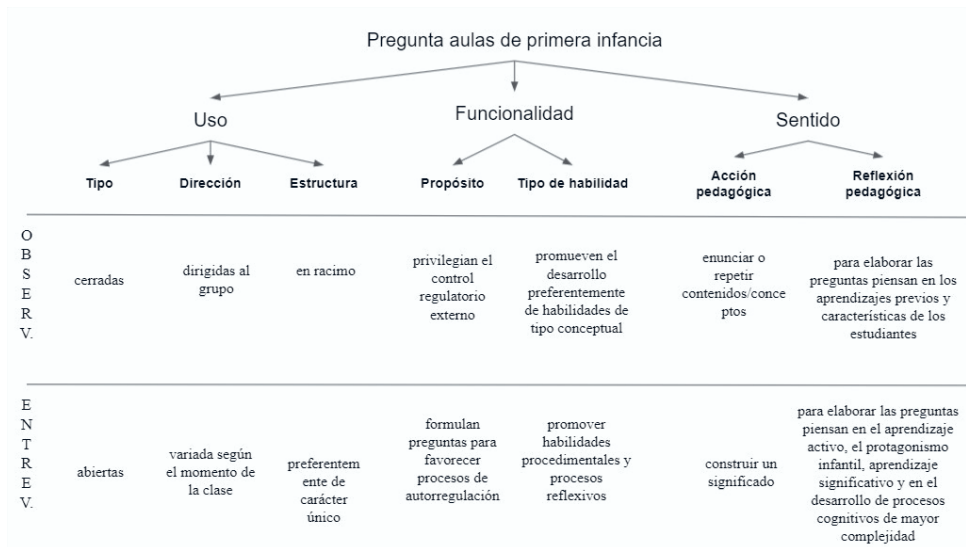


Figura 1. Categorías conceptuales, propiedades y dimensiones.

A continuación, se ofrece el detalle de cada una de estas categorías conceptuales junto a sus propiedades y dimensiones.

#### 4.1. CATEGORÍA CONCEPTUAL “USO DE LA PREGUNTA”

Esta categoría se relaciona con la costumbre o manera en que el adulto usa las preguntas que elabora. Del uso de la pregunta se desprenden tres propiedades: tipo, dirección y estructura de la pregunta (ver Figura 2).

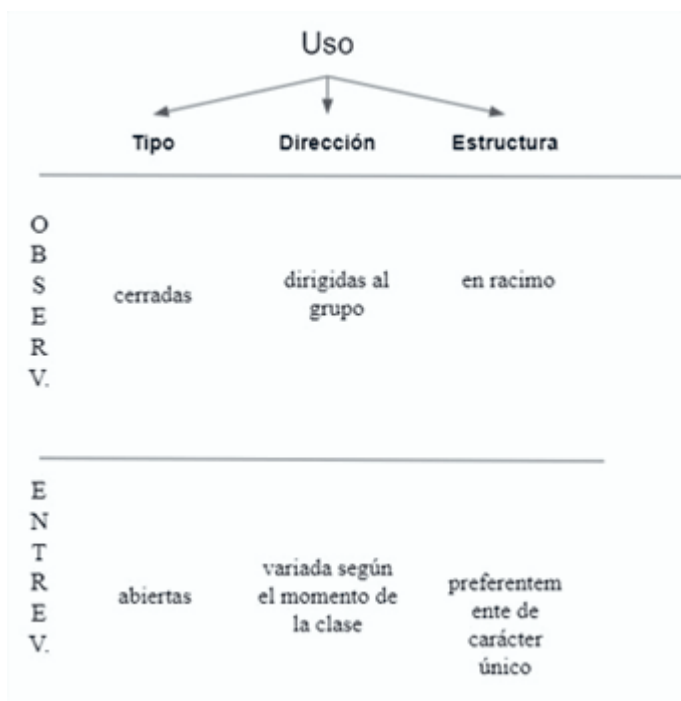


Figura 2. Categoría conceptual "Uso de la pregunta".

#### 4.1.1. Tipo de pregunta

Refiere a la clase de las preguntas. En este sentido, se identificaron dos dimensiones i) abiertas, entendidas como preguntas que ofrecen múltiples posibilidades de respuesta por parte del estudiante, y facilitan el intercambio y la retroalimentación entre los interactuantes, y ii) cerradas, entendidas como preguntas que requieren respuestas únicas, simples y que admiten una sola posibilidad de respuesta por parte del docente, asociadas con una respuesta dicotómica.

En relación a estas dimensiones, es posible observar que Paulina señala, en un discurso muy alineado con una TI de tipo constructivista, utilizar preferentemente preguntas abiertas que le permitan al párvulo avanzar hacia el desarrollo de habilidades más complejas: "(...) que sean abiertas, que les permitan ir más allá de lo que se les está preguntando. Yo siempre pregunto, soy preguntona ¿Qué estás haciendo? ¿Te puedo ayudar? ¿Juguemos a esto?" (Paulina, E, L:1-4). Sin embargo, el tipo de formulación que se observa en la práctica responde a una TI de concepción directa pues busca la reproducción literal del contenido; lo que se evidencia en el tipo de preguntas que usa la educadora mientras el párvulo juega con un tablero de encaje durante la actividad de rincones: "¿Qué color es ese? ¿Coloquémoslo ahí? ¿Qué color va ahí? Si colocamos este ahí ¿Qué color?" (Paulina, O1, L:16-17).

#### 4.1.2. Dirección de la pregunta

Esta propiedad dice relación con los destinatarios de la pregunta que formula la educadora de párvulos durante la interacción pedagógica. Se identifican dos dimensiones: i) dirección individual, pregunta dirigida a un niño; ii) dirección grupal, pregunta que ocurre entre el docente y más de un estudiante a la vez.

Respecto a estas dimensiones, las educadoras declaran usar ambas: “Ocupo las dos, en todo momento. Las grupales, para anticipar una actividad o qué creen ellos que viene, pero en la planificación me gusta hacer preguntas más individualizadas” (Maritza, E, L:7-10). Sin embargo, sus interrogaciones están más cerca de ser preguntas retóricas pues su objetivo no es expresar una duda, pedir una respuesta o una explicación sobre un asunto; sino dar cierto énfasis a lo que se expresa o sugerir una afirmación. Esto queda de manifiesto en el momento de cierre de un juego de rincón “(...) ¿Por qué el MXXX sigue jugando si ya es el momento de guardar? ¿Están listos para ir al patio? [...] ¿La sala quedó ordenada? La casa ¿cómo está? ¿Ordenada o sucia? ¿Está más o menos? ¿Está limpia?” (Maritza, O1, L:267-272). Así, se evidencia que, aunque el discurso se relaciona con una TI de tipo constructivista, en la práctica, la dirección de la pregunta responde a una TI directa, que da poco o nulo espacio a la expresión individual de los estudiantes.

#### 4.1.3. Estructura de la pregunta

Esta propiedad tiene que ver con la estructura que tienen las preguntas que formulan las educadoras en función del tiempo que estas otorgan al destinatario para responderlas. Aquí se identifican tres dimensiones, i) preguntas únicas, solo una; ii) preguntas consecutivas, dos o más preguntas consecutivas que indagan en la misma información y, iii) preguntas en racimo, dos o más formuladas de manera consecutiva que indagan en distinta información.

Respecto a estas dimensiones, las educadoras dicen utilizar preguntas únicas, que respetan el tiempo del párvulo, relacionando el concepto “tiempo” con las capacidades de los párvulos, lo que responde a una TI de tipo interpretativo.

Yo prefiero una pregunta o dos, pero no el bombardeo de preguntas es mucho para ellos, se cansan. Porque tener siempre una batería de preguntas y decir le voy a hacer todas estas preguntas no resulta mucho con los niños (Paulina, E, L:6-8).

Más, sus prácticas docentes muestran formulación de preguntas en racimo, lo que queda de manifiesto durante una experiencia en que están manipulando una planta: “¿Dónde está el sol? ¿Cómo se va a llamar la plantita? ¿Cómo le vamos a colocar?” (Paulina, O2, L:446-448). Esta formulación da cuenta de una acción educativa que, ingenuamente, espera que, tras la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje, en este caso la planta, los párvulos reproduzcan la información o modelo presentado, dejando ver la presencia de una TI de tipo directo.

En resumen, la información que emerge del análisis de la categoría conceptual “Uso de la pregunta” permite ver la discrepancia entre el discurso y la práctica de las educadoras. Por un lado, señalan usar preguntas de tipo abiertas, de dirección variada según el momento de la clase y preferentemente de carácter único; lo que, de acuerdo con sus dichos, favorece el aprendizaje significativo, brinda oportunidades y es coherente con la etapa de desarrollo

de los párvulos. Por otro lado, y de acuerdo con lo observado durante las secuencias didácticas, estas prácticas constructivistas, no ocurren. La evidencia muestra prácticas a las que subyace una teoría de concepción directa en tanto que las interacciones documentadas están principalmente enfocadas en la reproducción de contenidos a través de preguntas cerradas, en racimo y de carácter grupal que otorgan escasas oportunidades de interacción que le permitan al estudiante elaborar respuestas basadas en sus saberes previos.

#### 4.2. CATEGORÍA CONCEPTUAL “FUNCIONALIDAD DE LA PREGUNTA”

Esta categoría conceptual explica el para qué es usada la pregunta en el contexto aula por las educadoras de párvulos. De ella se desprenden dos propiedades, propósito de la pregunta y habilidades a las que éstas apuntan (ver Figura 3).

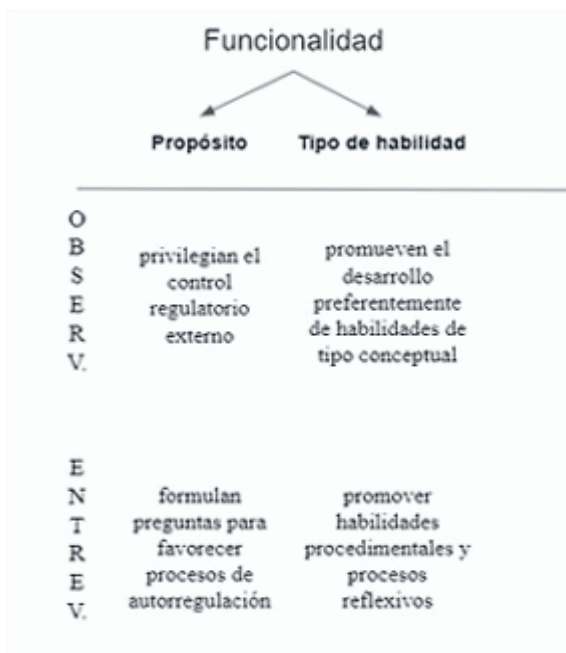


Figura 3. Categoría conceptual “Funcionalidad de la pregunta”.

##### 4.2.1. Propósito de la pregunta

Esta propiedad aborda el propósito que subyace a la pregunta asociada a la mirada epistemológica del docente frente al aprendizaje del párvulo. Las dimensiones que se desprenden del propósito de la pregunta están relacionadas con el desarrollo de: i) autorregulación, refiriendo al proceso de construcción del aprendizaje por parte del aprendiz a partir de la guía u orientación del docente; ii) control regulatorio externo, asociado al aprendizaje cognitivo, social, afectivo regulado por un adulto en función de sus expectativas

donde el aprendiz se convierte en agente pasivo; y iii) cognitivo, enfocado en el proceso gradual de independencia cognitiva que permite al párvulo resolver problemas de manera autovalente a partir de la utilización de sus propios procesos de reflexión y experiencias previas.

Con relación al propósito pedagógico que las educadoras asignan a las preguntas, se observan discrepancias entre el quehacer pedagógico y lo que declaran. Desde una concepción constructivista del aprendizaje, saben que realizar preguntas en función del desarrollo de procesos de autorregulación favorece en los párvulos el desarrollo de autonomía, autocontrol e inicio de procesos reflexivos. Una de ellas declara que “(...) las preguntas son importantes porque desarrollas el lenguaje, desarrollas la autonomía y avanzas en el aprendizaje” (Paulina, E, L:8-9). Sin embargo, durante sus clases, privilegian las habilidades de control regulatorio externo. Así, en una situación de conflicto, una de las educadoras realiza preguntas que tienen el propósito de controlar el comportamiento de los estudiantes preguntándole al grupo: “¿Qué pasaba cuando un compañero se ponía a pelear con nieve?” A lo que uno de los niños responde: “MXXX”, frente a lo que ella indica: “Yo no pregunté quién, yo pregunté qué pasaba” (Maritza, O3, L534-537). En este evento el adulto regula el aprendizaje desde sus propias expectativas, lo cual se traduce en un rol activo del docente y pasivo del estudiante, muy acorde a una teoría de concepción directa.

#### 4.2.2. Tipo de habilidades

Esta propiedad considera las habilidades que desarrollan los párvulos a partir de las preguntas que la educadora utiliza para abordar el contenido. En ella se identifican tres dimensiones: i) conceptuales, asociadas a habilidades propias del “conocer”, preguntas que requieren respuestas únicas y simples como nombrar, decir, enumerar, listar, indicar, afirmar, negar, describir, señalar; ii) actitudinales, las cuales se relacionan a habilidades propias del “ser”, incluyendo habilidades de tipo valórico y de formación actitudinal como elegir, decidir, cooperar, compartir, responsabilizarse; y iii) procedimentales, asociadas a habilidades propias del “saber hacer” que manifiesta el párvulo durante el aprendizaje como crear, deducir, experimentar, comprobar, producir, representar, recrear.

Respecto al tipo de habilidades, los hallazgos muestran que las educadoras sostienen un discurso asociado al desarrollo de habilidades procedimentales. En ese sentido, una de ellas expresa: “...yo pregunto harto porque me interesa que ellos descubran” (Paulina, E, L:97-99), idea fuertemente vinculada a la creencia de un docente que determina lo que el párvulo aprende, por tanto coherente con una concepción interpretativa. Por otra parte, el análisis de lo observado durante su práctica permite afirmar que ambas profesionales formulan preguntas para promover el desarrollo de habilidades, preferentemente, de tipo conceptual. Estrechamente relacionadas con una concepción directa, estas acciones profesionales no concuerdan con lo que dicen estar promoviendo durante las experiencias de aprendizaje. Esto se aprecia cuando una de las educadoras se dirige a los párvulos y dice: “Miren, ¿quién vive en el agua? La tortuga, el delfín ¿quién más? El pulpo. Colócalo ahí. No, el tigre no. Esa ¿cómo se llama?” (Paulina, O3, L:392-394).

En cuanto a las habilidades vinculadas con lo actitudinal, las educadoras manifiestan promover prácticas constructivistas incentivando a través de las preguntas, procesos reflexivos, especialmente en situaciones de conflicto. Sin embargo, sus ejemplos dicen relación con el objeto que genera el conflicto, lo que deja de manifiesto TI de concepción directa. A través de estos eventos se identifica la creencia ingenua de que los párvulos

deberían ser capaces de retener y reproducir el contenido conceptual, procedimental o actitudinal, con solo escuchar la exposición que realiza la educadora.

Recapitulando, los hallazgos sobre la categoría conceptual “Funcionalidad de la pregunta” muestran, en el discurso que sostienen las educadoras, TI de tipo interpretativa o constructivista. En él se pueden identificar saberes que muestran conocimiento sobre los beneficios de intencionar procesos de autorregulación que favorecen la autonomía y el desarrollo de procesos cognitivos más complejos. Sin embargo, sus actuaciones profesionales muestran preguntas enfocadas en la recuperación de información manteniendo un rol en que el adulto regula el aprendizaje desde sus propias expectativas. Esta manifestación de TI de tipo directo en su actuar está estrechamente vinculada con las creencias ingenuas que sostienen las educadoras sobre características cognitivas y desarrollo emocional limitantes en párvulos de corta edad. La pregunta entonces, no se intenciona en función del desarrollo de procesos de autoconstrucción que permitan al niño manifestar su autonomía y ser protagonistas de su aprendizaje, sino más bien desde lo que el docente estima que puede aprender el párvulo en función de capacidades limitadas atribuidas a su edad.

#### 4.3. CATEGORÍA CONCEPTUAL “SENTIDO DE LA PREGUNTA”

Esta categoría apunta a conocer los motivos que desencadenan el uso de la pregunta como estrategia y los procesos cognitivos y metacognitivos percibidos por las educadoras de párvulos durante el proceso de su formulación; explica el por qué se usa la pregunta y cómo se origina. De esta categoría conceptual se desprenden las propiedades de acción y reflexión pedagógica (ver Figura 4).

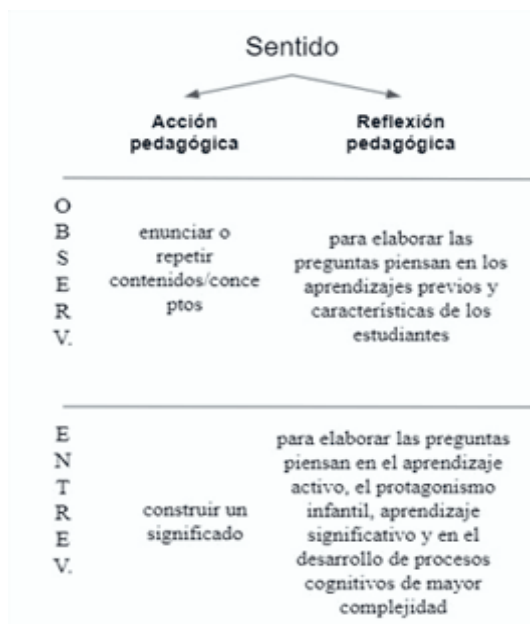


Figura 4. Categoría conceptual “Sentido de la pregunta”.

#### 4.3.1. Acción pedagógica

Esta propiedad se relaciona con la formulación de un conjunto de preguntas que, ordenadas en el tiempo y/o en el espacio de aula, representan las estrategias que las educadoras implementan para el logro de aprendizajes durante el desarrollo de las experiencias educativas. De ella se desprenden las siguientes dimensiones: i) reproducción, relacionada con la acción de enunciar, repetir contenidos, o ejecutar una acción; ii) recuperación, relacionada con la acción de recordar conocimientos previos; y, iii) reflexión, relacionada con la acción de indagar para construir significados.

Al realizar un análisis de las acciones pedagógicas se puede establecer que durante el ejercicio docente las profesionales tienden a formular preguntas que apuntan a que los párvulos enuncien o repitan contenidos y conceptos para que el aprendizaje sea evidente. Es decir, que el alumno “demuestre” el contenido aprendido, tal como se aprecia en la intervención de una de las educadoras durante el desarrollo de una experiencia variable: “El caballo ¿Quién tiene el caballo?, el que tiene el caballo tiene que decir yo” (Paulina, O3, L:127). En este sentido, desde una TI directa, ella piensa que existe una relación causal y directamente proporcional entre cognición y lenguaje; por lo tanto, actúa en función de ello, restringiendo las oportunidades de los párvulos para avanzar hacia el desarrollo de habilidades más complejas.

Con relación a la reflexión, se observan acciones conducentes a generar procesos para resolver problemas. Así muestra un momento cotidiano en la sala, en que una niña se sienta en el lugar de otra:

N: “Tía, mire la ( nombra a una compañera) es pilla”

E: “¿Por qué?”

N: “Ese era mi asiento”

E: “¿qué pasó entonces? ¿Por qué ella está ahí?”

N: “Porque me lo quitó”

E: “¿Qué vas a hacer ahora?” (La niña se dirige a su asiento y comenta algo a su compañera. Un compañero la ayuda y colocan una silla adicional. Las niñas se sientan, cada una silla.)

E: “Muy bien” (Martiza, O2, L:247-256).

Las educadoras señalan que, cada párvulo, a través de la interacción mediada por el adulto puede construir un significado diferente ante un mismo contenido. Desde una TI constructivista, le asignan al rol mediador del adulto, un papel importante en la construcción del aprendizaje de los párvulos, expresando intenciones de desarrollo de habilidades cognitivas complejas: “Yo trato que desarrollen una cognición superior, que no se queden en la pregunta básica” (Paulina, E, L:104).

Ocasionalmente, se aprecian entre estos actores interacciones asociadas a una teoría de concepción interpretativa, que entiende el aprendizaje como un proceso lineal de acumulación de conocimiento y la enseñanza como una transmisión fiel de éste. En el marco de esta concepción, el docente tiene como objetivo que el sujeto adquiera el aprendizaje con la menor distorsión posible.

#### 4.3.2. Reflexión pedagógica

Esta propiedad considera los procesos cognitivos y meta-cognitivos que dan origen a las preguntas que formulan las educadoras. Las dimensiones que la componen son: i) génesis de la formulación de la pregunta, que indaga en las razones que movilizan su uso en la práctica pedagógica; ii) planificación, referida al proceso pedagógico intencionado y entendido como la toma de decisiones para promover aprendizajes en los párvulos; iii) monitoreo, asociado a las preguntas que permiten evidenciar el desempeño de los párvulos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante las experiencias educativas y; iv) evaluación, en relación a las preguntas docentes de carácter autorreflexivo que le permiten retroalimentar la práctica pedagógica y tomar decisiones en función del logro de aprendizaje en los párvulos.

Respecto a la génesis, las educadoras señalan que si el lenguaje está menos desarrollado las habilidades cognitivas también se verán mermadas; por lo que ellas, como adultos responsables del aprendizaje, deben facilitar el acceso a través de preguntas menos complejas que les permitan llegar a establecer conexiones entre un conocimiento y otro: "...para aquellos que les cuesta más, se generan otras preguntas hasta que lleguen a realizar una conexión para llegar a este conocimiento" (Paulina, E, L:6-8). Además de visibilizar una brecha entre lo que se entiende por proceso cognitivo en el niño y construcción de conocimiento, el análisis consciente sobre el sentido de la pregunta en la práctica pedagógica deja ver que estas se originan en los aprendizajes que ellas creen que los párvulos deben alcanzar. Así, señalan que, para elaborar las preguntas, ellas piensan en los aprendizajes previos que pueden extraer del párvulo y en el "nivel de abstracción que tiene dentro de su cabeza" (Paulina, E, L: 6-9). Respondiendo a una TI de tipo directo, la génesis de la pregunta deja en evidencia que las educadoras formulan sus interrogantes pensando en ciertas limitaciones que adjudican a los párvulos anticipando las respuestas de manera explícita: "Miren aquí hay payasos ¿Qué podemos ver?" (Paulina, O3, L:1). La baja complejidad presente en estas preguntas observadas en aula permite percibir la creencia ingenua de que los párvulos, por ser pequeños o jóvenes tienen capacidades limitadas para generar ideas complejas.

En cuanto a la planificación, las educadoras hacen una distinción entre las preguntas que planifican en función del contenido curricular que desarrollarán y entre aquellas que emergen espontáneamente en situaciones de interacción cotidiana; por ejemplo, en contexto de juego. Este discurso, relacionado con una TI interpretativa, no se condice con lo observado en la práctica, instancia en la que no se identifican elementos de mayor complejidad; ni en las preguntas planificadas, ni en las preguntas emergentes. Por ejemplo, durante una experiencia de aprendizaje en la que una educadora coloca una planta en un recipiente mientras los párvulos observan, esta pregunta: "¿Para qué sirve la boca? a ver comamos. La raíz es la boca de la planta. Escuchen, esas son las hojitas de la planta por ahí se alimenta la planta ¿Por dónde se alimenta?" (Maritza, O1, L: 342).

Si bien este es el tipo de preguntas que abundan, cabe señalar que se observa la formulación de algunas con mayor grado de complejidad que emergen eventualmente, en situaciones de tipo espontáneo y ocasional. En una situación en que se rompe un elemento presente en la sala de clases, la educadora, al ver su contenido disperso, pregunta al párvulo:



E: ¿Qué crees que son?

N: Pelotitas

E: Mira, estaban aquí adentro. Mira, ya no están en el instrumento.

N: ¿Qué pasó?

E: Alguien rompió el instrumento y se rompió.

N: Y, ¿cómo las sacaron?

E: ¿Cómo crees tú que las sacamos?

N: Haciendo así [Hace un gesto similar a lanzar un objeto]

E: ¿Cómo podríamos hacerlo para sacar más?" (Maritza, O2, L:167-176).

En este evento, la educadora formula preguntas que desafían al párvulo a desarrollar habilidades como crear, planificar o deducir.

En relación con el monitoreo, el discurso de las educadoras señala la existencia de dos formas de monitorear: una a nivel micro, asociada a planificaciones diarias que les permita recuperar la información y ciertos contenidos abordados durante la clase; y otra a nivel macro, que rescata aprendizajes que se abordan en periodos más extensos, por ejemplo, una semana. Desde sus expresiones verbales, las educadoras usan la pregunta en la cotidianidad para ratificar los contenidos que los párvulos adquieren.

La pregunta me da información sobre lo que los niños saben, lo que los niños han aprendido durante la actividad pedagógica o durante la semana en que se realiza la planificación. El día lunes por ejemplo es súper bueno realizarlas antes de la planificación o como nosotros tenemos planificación semanal es súper bueno realizar preguntas cosa que si realizas las mismas preguntas el otro lunes puedas ver si realmente avanzaron o no (Maritza, E, L:4-7).

Dichas actuaciones profesionales muestran el abordaje reproductivo del contenido en su búsqueda por confirmar que lograron aprendizaje en los párvulos, lo que visibiliza las TI de tipo directo que subyacen a su discurso.

En ese sentido, al monitorear las preguntas en función de las respuestas que obtienen de los párvulos, se evidencian creencias ingenuas concordantes con una visión muy tradicional del aprendizaje; siendo el criterio para encasillar una pregunta como buena o mala, la extensión de la respuesta o la cantidad de respuestas: "si la pregunta no está bien realizada o no está en el lenguaje correcto y de ellos respondieron algunos pocos o no respondieron, quiere decir que no entendieron." (Paulina, E, L:1-3).

Finalmente, en cuanto a la evaluación, los hallazgos de esta propiedad muestran que desde una TI interpretativa, ambas educadoras reconocen en el discurso la importancia de la pregunta en el proceso de evaluación de la construcción de aprendizajes de los párvulos:

Sí las evalúo, se va evaluando durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Voy evaluando porque a veces uno formula una pregunta y después la puede ir variando o cambiando. Sirve para conocer aprendizajes previos de los niños, para evaluar los aprendizajes que va a desarrollar, para evaluar el desarrollo evolutivo del niño. A veces se llega a la metacognición, a veces no. La evaluación es complicada pero uno lo intenta. Depende del desarrollo del niño, de la edad del niño, de la evolución que tenga, de los aprendizajes previos, depende de eso si se va a lograr el aprendizaje efectivo que se pueda lograr con el niño o la niña (Paulina, E, L:1-10).

No obstante, el análisis permite observar que la acción de evaluar las preguntas no es una práctica sistematizada. Respecto a ello, una de las educadoras señala la imposibilidad de evaluar sus preguntas debido a la sobrecarga de trabajo (horas en el aula y trabajo administrativo) que le impiden realizar este tipo de procesos reflexivos:

Los niños a través de las preguntas aprenden, en el fondo y podemos evidenciar cual es el nivel del aprendizaje y cuál es el nivel de exigencia frente a las preguntas que les hacemos. Pero tenemos tanto trabajo administrativo que no tenemos tiempo de evaluar (Maritza, E, L:1-4).

A partir de esta situación se observa un desentendimiento por parte de las docentes respecto a la efectividad pedagógica de sus acciones en el aula, y una tendencia a atribuir responsabilidad a otras variables como el párvulo y sus capacidades; lo cual confirma la presencia de TI de concepción interpretativa, sosteniendo la creencia de que los párvulos pueden, pero que esa capacidad está determinada por su etapa evolutiva o edad.

Sintetizando, la categoría conceptual “Sentido de la pregunta”, deja al descubierto un actuar profesional que preponderantemente responde a una creencia que asocia escasas capacidades cognitivas a las edades tempranas. Es decir, un actuar profesional al que subyace una teoría directa. No obstante, se observa un transitar ocasional entre esta teoría directa hacia una interpretativa cuando se flexibiliza respecto a las capacidades del párvulo, al concebirlo como un ente limitado por sus características etarias pero capaz de alcanzar ciertas metas también.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos no esperados evidencian la inconsistencia que existe entre el quehacer pedagógico y las declaraciones que las educadoras de párvulos realizan sobre el uso funcionalidad y sentido que le asignan a las preguntas que formulan en el aula.

En efecto y a pesar de que las educadoras manifiestan cierto dominio teórico sobre la importancia de la pregunta para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los párvulos, se observa una tendencia al uso instrumental de las mismas; abundando, durante el desarrollo de las propuestas pedagógicas, aquellas de tipo cerrada y de contenido literal. A este respecto, existe evidencia de que este tipo de preguntas brindan menores oportunidades para que los párvulos desarrollen procesos cognitivos más complejos (Deshmukh et al., 2019; Zucker et al., 2010).

Sumándose a esta evidencia, la literatura da cuenta de la inconsistencia teoría/práctica (Cossio y Hernández, 2016; Díaz-Barriga et al., 2013; Ravanal et al., 2018). Es posible que estos hallazgos no esperados estén relacionados con el papel determinante que las conceptualizaciones implícitas desempeñan en la comprensión y el actuar cotidiano (Cossio & Hernández, 2016) restringiendo, en el caso de estas educadoras, tanto “su forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Pérez et al., 2006, p. 79) que enfrentan en el aula.

De acuerdo con Zabala y Rokeach (1970) estos principios, o conceptualizaciones también denominadas creencias, son innumerables al llegar a la vida adulta y presentan distinto nivel de importancia en la forma en que determinan la conducta diaria de un individuo. Rokeach (1960) ha categorizado las creencias en una dimensión central-

periférica de acuerdo a cuánto influyen en el actuar dentro del sistema de creencias de un individuo, siendo las centrales más resistentes al cambio. En ese sentido, las creencias de mayor centralidad en las educadoras, y por ende, más determinantes en la formulación de sus preguntas parecen ser aquellas que oscilan entre una concepción directa, que se manifiesta a través de la formulación de preguntas preferentemente cerradas en situaciones donde predomina una mecánica estímulo-respuesta; y una interpretativa, observada cuando las profesionales actúan bajo el supuesto propio de esta concepción: que el aprendizaje será el resultado de una serie de procesos psicológicos mediadores que lleva a cabo el sujeto (Pozo et al., 2006), observándose que a momentos ambas concepciones coexisten en un mismo sujeto gracias al aprendizaje concebido como una copia fiel de la realidad (Bahçivan, 2016; Pozo et al., 2006).

La mixtura de concepciones directa e interpretativa identificada, a partir de las preguntas formuladas por las participantes de este estudio, es coherente con lo hallado en estudiantes y profesionales en ejercicio de distintas pedagogías. En este sentido, algunos autores identifican una relación de causalidad entre los esquemas de enseñanza observados de antiguos profesores en la escuela/universidad y el ejercicio docente (Bahçivan, 2016; Solís, 2015). Esto da cuenta de la necesidad de generar estrategias que acaben con la práctica docente mecanizada aparentemente heredada y presente en todos los niveles educativos.

Lamentablemente, la evidencia muestra que existen profesores sosteniendo la creencia de que no todos los estudiantes cumplen con los requisitos para aprender (Pedreira y Pozo, 2014), lo que es coincidente con lo señalado por las educadoras de este estudio cuando argumentan el porqué de las interrogantes que formulan a los párvulos. Sin perjuicio de lo anterior, existe evidencia que muestra posibilidades de cambio y flexibilidad en las TI, lo cual es alentador. De acuerdo con Leight et al. (2014), las personas pueden moverse entre una concepción y otra con más facilidad de la documentada según la situación lo amerita; lo cual tiene sentido al considerar que Rokeach (1960) plantea que el someter las creencias de mayor centralidad a controversia o discusión puede volverlas susceptibles al cambio afectando a todas aquellas de menor centralidad que se relacionan con ellas en un complejo sistema de creencias (Rokeach, 1968).

La alta presencia de TI de tipo directo, halladas en la práctica de las educadoras, da cuenta de la necesidad de intervenciones que promuevan procesos de reflexión que las hagan transitar de un plano implícito a uno consciente (Ravanal, 2017); intervenciones que permitan a los docentes visualizar las creencias que sostienen su actuar, tensionándolas y movilizándolas desde un plano central a uno periférico dentro del sistema para su eventual reformulación.

Para concluir, se puede señalar que las docentes que participaron de este estudio llevan a cabo prácticas inconscientes y culturalmente organizadas a las que subyacen creencias centrales propias de una concepción muy tradicional de la enseñanza-aprendizaje; y que tras su discurso residen creencias periféricas, posiblemente adquiridas en el proceso de formación pedagógica, muy opuestas a su actuar.

La inconsistencia que se manifestó permitió especular respecto a las creencias que determinan el actuar de estas educadoras, parcialmente explicar los resultados de aprendizaje en sus estudiantes y dar cuenta de la necesidad y urgencia de formar a quienes educan en el uso, funcionalidad y sentido de la pregunta.

## 6. PROYECCIONES

En consideración del tamaño muestral y el paradigma, surge la invitación a considerar la realización de un estudio de tipo mixto con mayor número de participantes que robustezca la comprensión del fenómeno a partir de la complementariedad de métodos y permita evaluar los distintos tipos de teorías que las educadoras sostienen respecto al uso de las preguntas en aula.

Debido a que las creencias sobre enseñanza-aprendizaje de los docentes forman parte de su acervo desde antes de su ingreso a programas de formación pedagógica y que parecen no cambiar luego de cursados estos (Joram, 2007; Woolflok et al., 2006), los hallazgos de esta investigación desafían a levantar una propuesta curricular para la formación inicial y continua de docentes distinta a la tradicional. Por ejemplo, se puede mencionar la propuesta de Salamon et al. (2016), quienes plantean el análisis de la arquitectura de la práctica docente como una herramienta para develar las creencias subyacentes por medio de la reflexión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, J. (2007). *Concepciones implícitas sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2098/4990\\_aparicio\\_serrano\\_jose\\_alfredo.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2098/4990_aparicio_serrano_jose_alfredo.pdf?sequence=1)
- Azcona, M., Manzini, F. y Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. En A. Viguera (Comp.), *Memorias IV Congreso internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo I* (pp. 67-75). Facultad de Psicología (UNLP).
- Bahçivan, E. (2016). Investigating the relationships among PSTs' teaching beliefs: Are epistemological beliefs central? *Educational Studies*, 42(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160823>
- Barkley, S. G. (2011). *Questions for life: Powerful strategies to guide critical thinking*. Worthy Shorts Inc.
- Bay, D. & Hartman, D. (2015). Teachers Asking Questions in Preschool. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(7/1), 60-76.
- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, S. & Cook, S. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/a0013844>
- Brunner, J. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction (4<sup>th</sup> ed.)*. Merrill/Prentice Hall.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cossio, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 14-26. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/004))
- Deshmukh, R., Zucker, T., Tambyraja, S., Pentimonti, J., Bowles, R. & Justice, L. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>

- Díaz-Barriga, F., Heredia, A., Canto, P., Tejeda, M., Barrón, C., Valenzuela, G., ... Gracia, M. (2013). Innovaciones curriculares. En Á. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 109-196). Comie.
- Forero, A. (2014). *El uso de la pregunta por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_283542/afs1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_283542/afs1de1.pdf)
- Galicia, L., Balderrama, J. y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gómez, V., Guerra, P., Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez C. y Beas, J. (2012). Días Reflexivas Colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 271-310.
- Guerra, P. y Sebastián, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 107-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>
- Herrera, I., Guevara, G. y Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2).
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. & Thorpe, K. (2016). I wonder what you know... teachers designing requests for factual information. *Teaching and Teacher Education*.
- Joram, E. (2007). Clashing Epistemologies: Aspiring Teachers', Practicing Teachers', and Professors' Belief about Knowledge and Research in Education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>
- Lagos, C., Treviño, E., Concha, S., Romo, F. y Varela, C. (2010). *Informe final: Evaluación de efectividad del Proyecto LEAMOS*. Santiago, Chile.
- Leight, S., Ward, C., Giacomini, M. & Landau, E. (2014). Changing Theories of Change: Strategic Shifting in Implicit Theory Endorsement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 597-620. <https://doi.org/10.1037/a0037699>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-69957\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-69957_bases.pdf)
- Nesmith, S. M. (2011). Powerful Reflections Result from Quality Questions: The Influence of Posed Questions on Elementary Preservice Teachers' Field-Based Reflections. *Research in the Schools*, 18(2), 26.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palacios, B., Sánchez, M. y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. En M. Vicente-Mariño, T. González-Hortigüela y M. Pacheco-Rueda, *Actas del II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación y del Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (pp. 581 -596). Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (UVa-Segovia).
- Pardinas, P. (1989). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.

- Pedreira, I. y Pozo, J. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203. Doi: [10.21879/faeaba2358-0194.v23.n41.836](https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v23.n41.836)
- Pérez, M., Mateos, M., Pozo, J. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173. <https://doi.org/10.1174/021093901609479>
- Pérez, M., Scheuer, N., Martín, E. y Mateos, M. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y E. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Graó.
- Pozo, J. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y E. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., y Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. [https://issuu.com/ut23/docs/articles-178053\\_archivo\\_pdf\\_libro\\_d](https://issuu.com/ut23/docs/articles-178053_archivo_pdf_libro_d)
- Puntambekar, S. & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12. [https://doi.org/10.1207/s15326985sep4001\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985sep4001_1)
- Ravanel, E., López-Cortés, F. y Rodríguez, L. (2018). Creencias de profesores chilenos de biología sobre la preparación de la enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3601-3601. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i3.3601](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3601)
- Ravanel, E. (2017). Consideraciones para un programa de desarrollo profesional que orienta al profesor a reconceptualizar su enseñanza. *Revista Científica*, 28(1), 60-71.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Basic Books, Inc.
- \_\_\_\_\_. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Ruiz, J. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Narcea Ediciones.
- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F. & Harrison, L. (2016). Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1476718X14563857>
- Seid, G. (2016). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica*. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf)
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: Las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Urbano Gómez, P. A. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Fedumar Pedagogía Y Educación*, 3(1).
- Valera, G. y Mardiz, G. (2007). Las preguntas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias humanas: Un estudio ecológico de aula universitaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 48, 81-94.
- Vygostky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo.
- Walsh, B., Sánchez, C. & Burnham, M. (2016). Shared Storybook Reading in Head Start: Impact of Questioning Styles on the Vocabulary of Hispanic Dual Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 263-273. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0708-3>

- Wasik, B. (2010). What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies from an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model. *The Reading Teacher*, 63, 621-633. <https://doi.org/10.1598/RT.63.8.1>
- Woolfolk, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Lawrence Erlbaum.
- Zabala, A. y Rokeach, M. (1970). La dimensión periférica central de los sistemas de creencias. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(3), 387-398.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

