

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas de una institución educativa pública de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Valery Nayeli Olivera Vilcapoma

Asesora:

Carmen del Rosario Linares Gamarra

Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, Carmen del Rosario Linares Gamarra, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado:

La estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas de una institución educativa pública de Lima Metropolitana

de la autora Valery Nayeli Olivera Vilcapoma

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 14/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 14 de diciembre del 2022

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Linares Gamarra, Carmen del Rosario	
DNI: 06671422	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3022-7682	

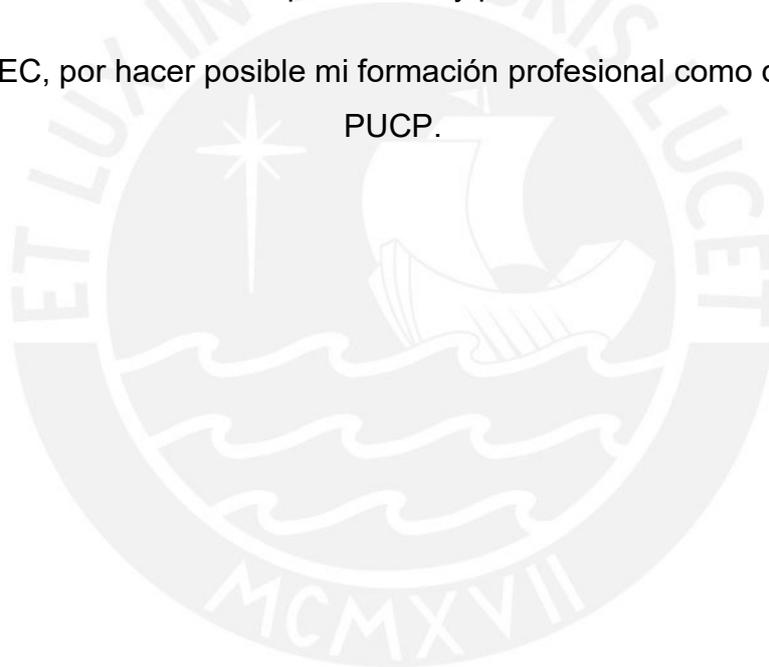
Agradecimientos

A mis padres, Eberth Olivera e Hilda Vilcapoma, y a toda mi familia, por el apoyo incondicional que siempre están dispuestos a brindarme.

A mi asesora, Rosario Linares, por su motivación, paciencia y por el compromiso con su labor que impulsaron el desarrollo de esta investigación. A las expertas, Liza Cabrera, Monika Camargo y Giannina Bustamante, que evaluaron, validaron los instrumentos de investigación y brindaron recomendaciones en pro de este trabajo.

A todos mis profesores que, a lo largo de estos cinco años, aportaron significativamente en mi formación profesional y personal.

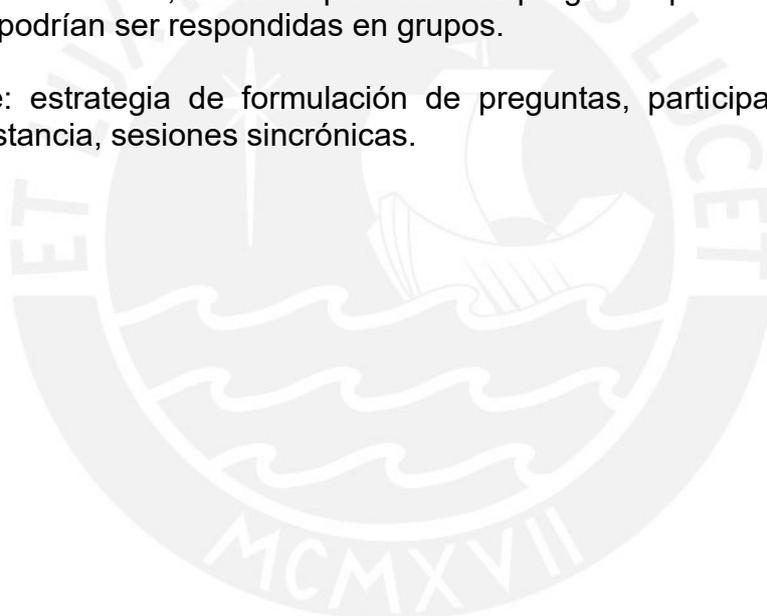
A PRONABEC, por hacer posible mi formación profesional como docente en la PUCP.



Resumen

En tiempos de pandemia en los que la modalidad de educación a distancia asume un rol importante para que la educación de los niños y niñas no se detenga, resulta fundamental conocer estrategias didácticas que permitan seguir promoviendo el rol protagónico de los estudiantes. Por tal motivo, este estudio se orienta a analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas. Para ello, la investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, y aplica la observación y la entrevista como técnicas de recojo de datos. Así, se tienen como hallazgos que la docente pone en práctica la estrategia de formulación de preguntas de manera sistemática, asumiendo distintos roles para garantizar la eficacia de la misma y para promover la participación mayoritaria de sus estudiantes. Además, se evidencia las formas y los medios de participación estudiantil que se impulsan a partir de la aplicación de la estrategia, los cuales son responder preguntas de manera oral principalmente haciendo uso de la videocámara y, sobre todo, del audio. A partir de estos resultados, se recomienda, por ejemplo, impulsar la participación estudiantil, mediante la estrategia en mención, haciendo uso de otros medios virtuales como el chat o la aplicación Kahoot, así como plantear más preguntas para activar la reflexión que, inclusive, podrían ser respondidas en grupos.

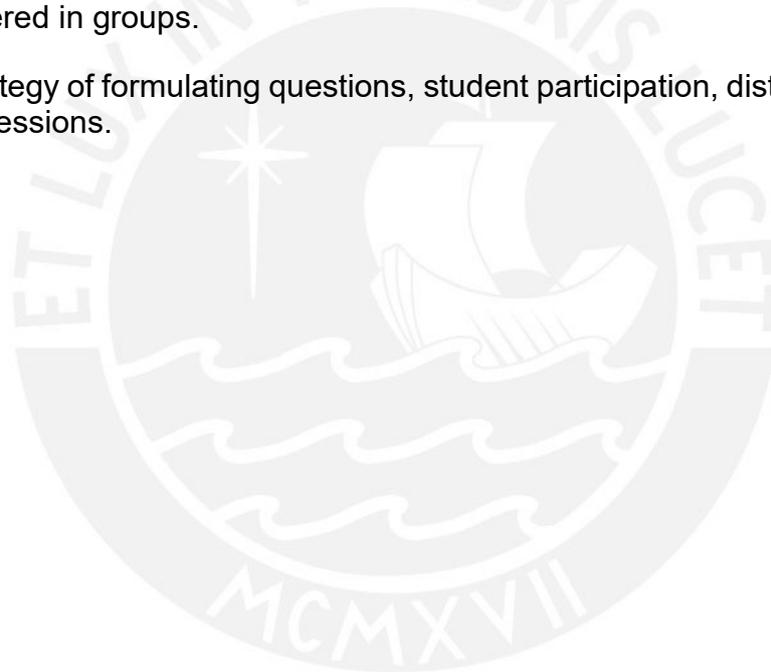
Palabras clave: estrategia de formulación de preguntas, participación estudiantil, educación a distancia, sesiones sincrónicas.



Abstract

In times of pandemic in which the distance education modality assumes an important role so that the education of children does not stop, it is essential to know didactic strategies that allow to continue promoting the leading role of students. For this reason, this study is oriented to analyze the application of the strategy of formulating questions to promote the participation of fourth grade students during synchronous sessions. For this purpose, the research has a descriptive qualitative approach, and applies observation and interview as data collection techniques. Thus, the findings show that the teacher puts into practice the strategy of formulating questions in a systematic way, assuming different roles to guarantee its effectiveness and to promote the majority participation of her students. In addition, the forms and means of student participation that are promoted from the application of the strategy are evidenced, which are to answer questions orally, mainly using the video camera and, above all, audio. Based on these results, it is recommended, for example, to promote student participation, through the strategy mentioned, making use of other virtual media such as chat or the Kahoot application, as well as to pose more questions to activate reflection that could even be answered in groups.

Keywords: strategy of formulating questions, student participation, distance education, synchronous sessions.



Índice

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
CAPÍTULO 1: LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	11
1. 1. Participación de los Estudiantes en la Modalidad de Educación a Distancia	11
1. 1. 1. Modalidad De Educación A Distancia	11
1.1.1.1. Características	11
1.1.1.2. Tipos de Sesiones de Enseñanza-Aprendizaje	13
1.1.2. Participación de los Estudiantes de Latinoamérica en Sesiones de Aprendizaje en el Contexto de la Educación a Distancia.	15
1.1.2.1. Características	15
1.1.2.2. Barreras	16
1.2. Relación entre la Participación de los Estudiantes en la Educación a Distancia y el Aprendizaje	19
CAPÍTULO 2: ESTRATEGIA DE FORMULACIÓN DE PREGUNTAS	21
2.1. Características	21
2.2. Clasificación de las Preguntas Formuladas	25
2.2.1. Según Curtet, Perini y Tissot	25
2.2.2. Según Döş, Bay, Aslansoy, Tiryaki, Çetin y Duman	26
2.2.3. Según Costa y Kallick	29
2.2.4. Según Furman	31
2.2.5. Según el Centro de Desarrollo de la Docencia	32
2.3. Aplicación de la Estrategia	34
2.3.1. Acciones que se Realizan en su Aplicación	34

2.3.2. Rol del Docente	35
2.4. Beneficios de la Estrategia	36
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	39
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	46
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS	64
ANEXOS	
Anexo 1: Matriz de Consistencia de la Investigación	67
Anexo 2: Matriz de Coherencia para la Elaboración de la Guía de Observación	68
Anexo 3: Matriz de Coherencia para la Elaboración de la Guía de Entrevista	70
Anexo 4: Guía de Observación	72
Anexo 5: Guía de Entrevista Semiestructurada	74
Anexo 6: Matriz para la Organización de la Información	76
Anexo 7: Carta de Consentimiento Informado	82
Anexo 8: Transcripción de la Entrevista	84

Introducción

El presente trabajo de investigación se enmarca en la línea de investigación de Currículo y Didáctica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Este estudio surge a partir de la identificación de una problemática relacionada a la participación pasiva de los estudiantes, producto de una praxis docente tradicional durante sesiones sincrónicas en un contexto de pandemia por Covid-19. En esta aula, donde además se realizaban las prácticas preprofesionales, los estudiantes de cuarto grado de primaria se limitaban a solamente observar diapositivas, escuchar detrás de una pantalla de un dispositivo electrónico y a seguir indicaciones de la docente. Es decir, se reconoció la ausencia del desarrollo de estrategias didácticas que otorguen un rol más protagónico y promuevan una participación más activa en los niños y niñas para la construcción de sus propios aprendizajes.

Es así como se plantea el siguiente problema de investigación en base al cual se estructura este trabajo académico: ¿Cómo los docentes aplican la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación estudiantil del cuarto grado del nivel primario durante sesiones sincrónicas? Para dar respuesta al problema planteado, se estableció como objetivo general: Analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria. Así también, se tiene como objetivos específicos, por un lado, describir la participación de los estudiantes a partir del empleo de la estrategia didáctica de formulación de preguntas durante sesiones sincrónicas, y, por otro lado, describir la participación de los estudiantes a partir del empleo de la estrategia didáctica de formulación de preguntas durante sesiones sincrónicas.

La relevancia de esta investigación se encuentra en lo fundamental que resulta promover la participación de los estudiantes, de modo tal que asuman mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje. Tal como mencionan Boada y Mayorca (2019), fomentar la participación estudiantil impacta en el liderazgo, compromiso y responsabilidad que los mismos estudiantes asumen en su proceso educativo. Además, según Aguirre (2020), se obtienen mejores resultados académicos y aprendizajes. Y, desde la perspectiva de Miramontes et al. (2019), se ven fortalecidos

los vínculos o relaciones entre los estudiantes y, entre la maestra y los estudiantes, dadas las interacciones que supone la estrategia de formulación de preguntas.

Respecto de la metodología de la investigación, es preciso señalar que el enfoque de este estudio es cualitativo de tipo descriptivo, pues, como señalan Creswell (2014) y Hernández et al. (2017), con esta investigación, se indagó un entorno natural, y no se busca hacer generalizaciones. En esta misma línea, como técnicas de recojo de información, se aplicaron la observación participante y la entrevista semiestructurada, para lo cual se emplearon como instrumentos una guía de observación y una guía de entrevista, respectivamente.

Con relación a los antecedentes del estudio, se tienen investigaciones como “La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula” (Benoit, 2020), “Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta” (Valenzuela y Ramaciotti, 2016), entre otras. Entre los aportes de dichos estudios, se encuentran que la estrategia de formulación de preguntas favorece las interacciones, propicia el interés en los estudiantes, tiene una relación cercana con el aprendizaje y fomenta el pensamiento y el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, aún resulta fundamental la indagación de la estrategia de formulación de preguntas aplicada en un contexto de educación a distancia y orientada a promover la participación de los estudiantes durante sesiones sincrónicas.

Por ello, esta investigación resulta relevante, pues da una mirada general a otros docentes sobre lo que supone aplicar la estrategia de formulación de preguntas para fomentar la participación estudiantil en el contexto señalado. Es decir, expone los roles que desempeña la docente para garantizar la participación de la mayoría de sus estudiantes y se evidencian los medios y formas de participación estudiantil generadas a partir de la aplicación de la estrategia. Es preciso señalar que, como limitante de este estudio, se identifica el tiempo restringido de las sesiones sincrónicas otorgado en la versión gratuita de Zoom, lo cual condiciona las acciones de la docente participante de este estudio al aplicar la estrategia de formulación de preguntas.

Para finalizar, se detalla la estructura de este informe. Primero, se presenta el marco teórico, compuesto por dos capítulos: la participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia y la estrategia de formulación de preguntas. Segundo, se describe el diseño metodológico, en el que se explican las acciones desarrolladas en

esta investigación. Así, por ejemplo, se detallan las técnicas e instrumentos de investigación aplicados, las técnicas de organización y procesamiento de los datos recogidos, se presenta a los participantes. Tercero, se presentan los hallazgos, en relación con las categorías y subcategorías del estudio. Finalmente, se exponen las conclusiones de la investigación, así como las recomendaciones a partir de ellas.





Parte I: Marco de la Investigación

Capítulo 1

La Participación Estudiantil en el Contexto de la Educación a Distancia

En el Perú, la modalidad de educación a distancia en la Educación Básica surgió como una solución para hacer frente a un necesario aislamiento social por la pandemia, producto del Covid-19. De esta manera, mediante dicha modalidad de estudios, se tuvo como objetivo no detener la formación escolar de las niñas y niños peruanos. Siguiendo esa línea, por un lado, el presente capítulo abordará lo concerniente a la modalidad de educación a distancia, teniendo en cuenta los tipos de sesiones de aprendizaje que se fomentan en ella, tales como sesiones sincrónicas y asincrónicas. Por otro lado, se desarrollará todo lo relacionado a la participación de los niños y niñas durante las clases en la mencionada modalidad de educación. Es decir, se describirá cómo se viene llevando a cabo esa participación, considerando sus características y las barreras a las que se enfrenta.

1.1. Participación de los Estudiantes en la Modalidad de Educación a Distancia

1.1.1. Modalidad de Educación a Distancia.

Al igual que otras modalidades educativas, la modalidad de Educación a distancia presenta ciertas particularidades que serán descritas en los siguientes párrafos. Por un lado, se expondrán cuáles son sus características y, por otro lado, cuáles son los tipos de sesiones de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en esta modalidad.

1.1.1.1. Características. La modalidad de educación a distancia se caracteriza por su no presencialidad. Este modelo educativo, en palabras de García (2021), encuentra un soporte en las diversas tecnologías y sistemas digitales existentes, en la web, en la red y en Internet, por ejemplo. Frente a ello, Delgado (2020), señala que la efectividad de esta modalidad de estudios depende, en gran medida, de integrar la tecnología en la metodología pedagógica que se pretenda desarrollar. Así también, la calidad del servicio educativo brindado, mediante las sesiones de aprendizaje, requiere de una organización encargada de la planificación y diseño pertinentes de la práctica educativa, así como de un constante acompañamiento, motivación y evaluación de los aprendizajes (Delgado, 2020; García Aretio, 2020).

De la misma manera, considerando la perspectiva de García Aretio (2020), esta modalidad educativa se caracteriza por ser un diálogo didáctico protagonizado por docentes y estudiantes. Su comunicación no depende de estar situados en el mismo espacio físico, pues será posible a pesar de que sus protagonistas se ubiquen en diferentes ambientes. Además, no se desarrolla necesariamente al mismo tiempo; por ello, es posible el aprendizaje independiente y grupal, así como las interacciones asincrónicas. Cabe mencionar que la interacción, a su vez, se lleva a cabo con los recursos tecnológicos y contenidos educativos.

En esa misma línea, debido a que no es necesario situarse en el mismo espacio físico ni al mismo tiempo, los estudiantes pueden poner en práctica un estudio independiente. En esta modalidad educativa, se requiere del rol protagónico del estudiante para lograr la eficacia educativa. En este sentido, los alumnos tienen mayor control sobre su proceso de aprendizaje, tomando decisiones respecto de su tiempo, ritmo y espacio de estudios, e, incluso, de sus itinerarios, de las formas de realizar sus actividades y del tiempo de sus evaluaciones (García, 2021; García Aretio, 2020).

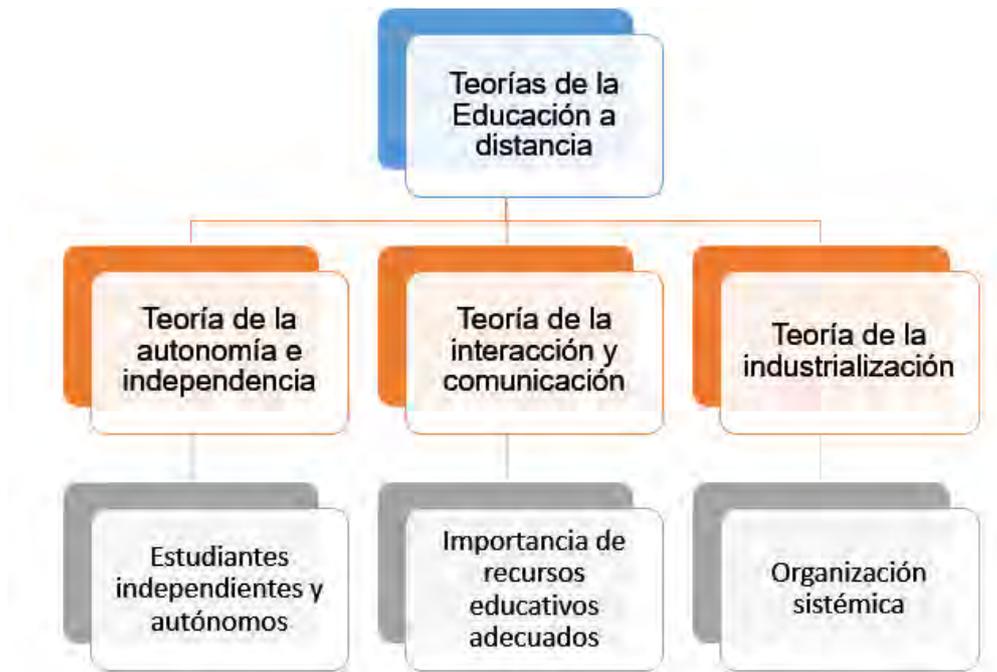
Desde la perspectiva de Miramontes et al. (2019), la educación a distancia responde a tres teorías, tal como se presenta en la Figura 1, las cuales son la de la autonomía e independencia, la de la interacción y comunicación, y la de la industrialización. De acuerdo a la primera teoría de autonomía e independencia, en esta modalidad de educación, se debe tener como prioridad, además del fácil acceso educativo, buscar desarrollar estudiantes independientes y autónomos. De esta manera, se pretende que el alumnado sea capaz de poner en práctica su libre elección y de tomar decisiones responsablemente enfocándose en sus metas personales de aprendizaje.

Basándose en la segunda teoría de interacción y comunicación, se destaca cuán fundamental es el diseñar de manera adecuada los materiales o recursos didácticos. Estos deben hacer posible la autoeducación y la comunicación recíproca entre docente y estudiantes, con el objetivo de generar interacciones y un ambiente donde se perciba confianza y respeto para, así, favorecer conocimientos mejor asimilados. Por último, en función de la tercera teoría de industrialización, la educación a distancia supone una organización sistémica en la que cada miembro desempeña

un papel específico. También, asumen principios propios de los conjuntos industriales, tal como el trabajo fragmentado, planificado y organizado.

Figura 1.

Teorías de la Educación a distancia



Nota. Elaboración propia a partir de Miramontes et al. (2019).

1.1.1.2. Tipos de Sesiones de Enseñanza-Aprendizaje. En la modalidad de educación a distancia, se desarrollan dos tipos de sesiones orientadas al aprendizaje de los estudiantes, las cuales son las sesiones sincrónicas y las sesiones asincrónicas, tal como se visualiza en la Figura 2.

Figura 2.

Tipos de sesiones de aprendizaje en la Educación a distancia



Nota. Elaboración propia a partir de Delgado (2020) y Sánchez (2020).

Por un lado, se tiene a las sesiones sincrónicas. En este tipo de sesiones, tal como expresan Delgado (2020) y Sánchez (2020), es posible que los estudiantes, al igual que el docente, interactúen y se relacionen unos con otros al mismo tiempo o *en vivo*. Son consideradas como parte de una educación o aprendizaje en grupo, puesto que se pretende que todos aprendan en el mismo momento. Además, dado que las interacciones se dan en tiempo real, cabe la posibilidad que los inconvenientes de aprendizaje o dudas que surjan en el proceso educativo se solucionen en el momento, pues los instructores pueden aportar comentarios en tiempo real (Easy LMS, 2021).

Las sesiones sincrónicas, además, permiten que los estudiantes y docentes interactúen y se vean unos a otros por medio de las videocámaras (Delgado, 2020), empleando plataformas como Google Meet, Zoom u otras. Es decir, de acuerdo con García (2021), se puede percibir también el lenguaje no verbal manifestado por los participantes que hacen uso de su videocámara. A su vez, en palabras de Delgado (2020), en estas sesiones, el docente puede promover el desarrollo de actividades grupales, conferencias, así como debates. Para ello, por ejemplo, quienes ocupan la

plataforma Zoom, hacen uso de una de sus funcionalidades que son los Breakout rooms. Cabe mencionar que, para la realización de este tipo de sesiones, la tecnología cumple un rol importante, pues de no contar con los dispositivos tecnológicos necesarios, se dificulta su desarrollo.

Por otro lado, se tiene a las sesiones asincrónicas. Este tipo de sesiones pueden suscitarse sin la necesidad de que sus participantes coincidan al mismo tiempo (Sánchez, 2020). Desde la perspectiva de Delgado (2020), es posible llevarlas a cabo en tiempo real o en tiempo diferido, mediante recursos educativos como, por ejemplo, vídeos proporcionados por el docente, con anticipación. Dicho de otro modo, todo el alumnado desarrolla los mismos aprendizajes, pero cada quien a su tiempo o ritmo (Easy LMS, 2021). Siguiendo esa misma línea, en las sesiones sincrónicas, los estudiantes tienen mayor control sobre su proceso de aprendizaje, por lo que se promueve la independencia.

En ese sentido, son los alumnos quienes deciden cómo y cuándo aprender, empleando los recursos educativos que se les brindaron, los cuales deberían estar a su disposición en todo momento (Delgado, 2020). Ello representa una ventaja, pues se adapta al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, quienes pueden repasar o revisar los recursos o materiales las veces que sean necesarias. Sin embargo, la desventaja de este tipo de sesiones se encuentra en que no suele haber retroalimentación inmediata, ante problemas o dudas del alumnado, debido a que no hay interacción en tiempo real.

1.1.2. Participación de los Estudiantes de Latinoamérica en Sesiones de Aprendizaje en el Contexto de la Educación a Distancia.

1.1.2.1. Características. Si bien, como Delgado (2020) indica, en las sesiones sincrónicas los participantes pueden observarse gracias a las videocámaras, esto no siempre sucede. Teniendo en cuenta la perspectiva de Ávila Cañamares (2021) durante las sesiones sincrónicas de aprendizaje en un país latinoamericano como Colombia, la participación de los estudiantes se distingue por ser “voces sin cuerpo”. Por lo general, en las intervenciones de los alumnos, el docente solo puede percibir sus voces que comunican, mas no sus rostros, gestos ni sus expresiones corporales. Ello se debe a que los estudiantes suelen participar con mayor frecuencia empleando solamente el micrófono, en comparación con el uso de las cámaras.

Así mismo, su participación no es muy espontánea. Ello ocasiona que los maestros sientan que hablan solos, dada la incertidumbre de no saber si realmente los alumnos están prestando atención, ya que se mantienen en silencio con los micrófonos apagados (Ávila Cañamares, 2021). Por tal motivo, a menudo, la participación de los estudiantes, ya sea escribiendo en el chat o expresándose por el micrófono, se produce como respuesta a alguna pregunta o demanda por parte del profesor.

No obstante, hay también ciertos estudiantes que sí gustan participar deliberadamente durante las clases. Sus intervenciones, de acuerdo con Ávila Cañamares (2021), “se dan un poco en el vacío” (p. 163), pues no pueden divisar miradas, gestos ni expresiones, como respuestas o reacciones por parte de sus compañeros. Ello puede implicar que, al participar, se sientan un poco confundidos por no saber cómo recibieron su intervención los otros estudiantes.

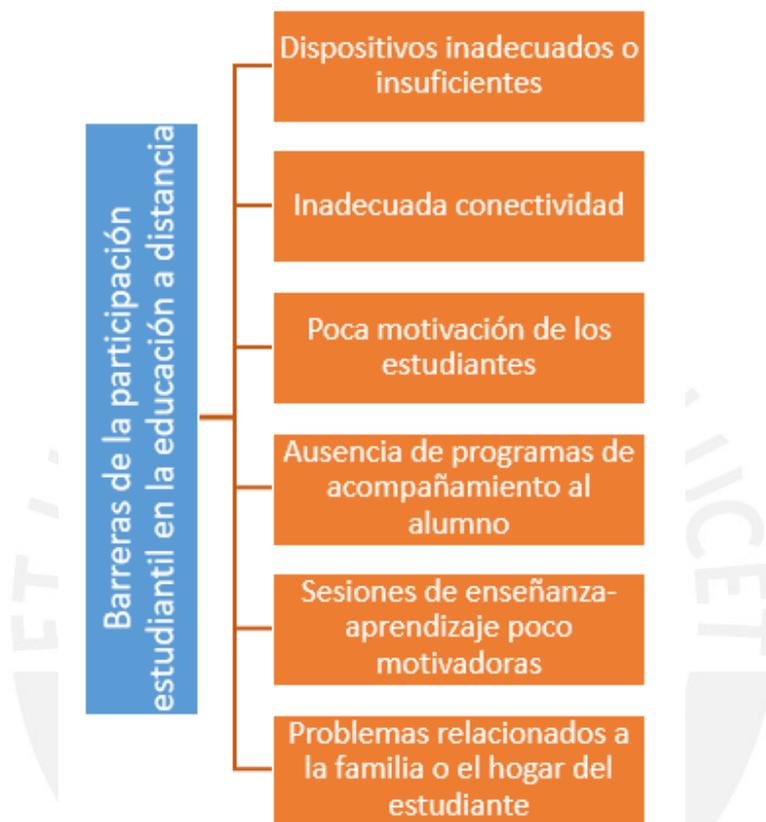
Desde la perspectiva de Ávila Cañamares (2021), “las intervenciones de los estudiantes suelen ser aisladas y es difícil que se conecten entre sí” (p. 163), debido a que, por lo general, se dirigen específicamente al docente y no se prolongan durante mucho tiempo. Es que, en la virtualidad, si bien es posible desarrollar interacciones, estas se ven restringidas principalmente por el espacio fragmentado. Así también, el diálogo o la reflexión en conjunto no se ven favorecidos, al parecer, por la falta de presencia corporal entre compañeros. Por tal motivo, el rol del docente como moderador y promotor de la participación y de las interacciones entre sus estudiantes es importante. De él o ella dependerá en gran medida que las barreras que se presentan en dicha modalidad educativa y que serán descritas a continuación, sean superadas con éxito para lograr la finalidad educativa.

1.1.2.2. Barreras. Si bien la tecnología y los medios o plataformas digitales hacen posible el desarrollo de sesiones de enseñanza-aprendizaje, estas se enfrentan a algunas barreras, tal como se muestra en la Figura 3. Tomando en cuenta lo expuesto por García (2021), la participación de los estudiantes se ve afectada por no contar con dispositivos adecuados. Es decir, un no apropiado acceso a dispositivos representa una barrera, “because there is no computer/laptop/tablet in the home (or)

that any available devices are shared among many family members” (Connecticut State Department of Education, 2020, p. 11)¹.

Figura 3.

Barreras de la participación estudiantil en la educación a distancia



Nota. Elaboración propia a partir de García (2021).

Otro de los factores que, según García (2021), dificulta la participación de los alumnos es la inadecuada conectividad con la que cuentan sus dispositivos. Dicho en otras palabras, la participación estudiantil se ve limitada, debido a que “there is no internet access or internet access is not high speed, or it is limited to a phone and not suitable for use with a computer/tablet” (Connecticut State Department of Education, 2020, p. 12)². Ello supone que, para que los estudiantes participen en las sesiones de

¹ “porque no hay computadora / computadora portátil / tableta en el hogar (o) que los dispositivos disponibles se comparten entre muchos miembros de la familia” (Connecticut State Department of Education, 2020, p. 11). (Traducción libre)

² “No hay acceso a Internet, o el acceso a Internet no es de alta velocidad, o es limitado a un teléfono y no es adecuado para su uso con una computadora / tableta” (Connecticut State Department of Education, 2020, p. 11). (Traducción libre)

aprendizaje sin ningún problema, no basta solo con contar con un dispositivo adecuado, sino también requieren de una buena conectividad o conexión a internet.

La poca motivación de los estudiantes por las clases sincrónicas o asincrónicas implica otra barrera en su participación, lo cual puede suscitarse por distintos motivos. Uno de ellos es la poca promoción de sistemas o programas de tutoría y/o acompañamiento al alumno durante la educación a distancia (García, 2021). Esto supone no atender y no dar soporte ante las dificultades académicas o problemas psicológicos o de otra índole con los que los estudiantes pueden estar lidiando y que estarían afectando su participación. Dichos problemas pueden deberse, entre otras razones, a un proceso de adaptación al pasar de una imagen cercana y presencial del maestro y de sus compañeros, a una lejana y virtual.

En esa misma línea, el hecho de que los alumnos estén escasamente animados por ser partícipes del aprendizaje a distancia se sustenta en que las sesiones de enseñanza-aprendizaje son poco motivadoras. Aquí influyen una variedad de causas que guardan estrecha relación con los y las docentes. Entre ellas, se distingue la falta de soporte técnico y de orientaciones a los profesores acerca de cómo aprovechar las diversas tecnologías en sus prácticas educativas individuales y grupales con los estudiantes durante las sesiones sincrónicas y asincrónicas (García, 2021). También, se percibe la resistencia o aversión manifestada por los profesores para emplear e incluir la tecnología en su labor educativa.

Del mismo modo, existen otras barreras que perjudican la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje. Estos problemas, de acuerdo con Connecticut State Department of Education (2020), están relacionados con la familia y el hogar donde vive y donde, ahora también, estudia el o la estudiante. Una dificultad se presenta cuando cierto miembro de la familia o el propio alumno tienen algún problema que aqueja su salud, lo cual implicaría tener que cuidar o velar por la salud de su familiar. Además de ello, en muchos hogares, los estudiantes no cuentan con espacios adecuados para desarrollar sus actividades escolares, lo cual supone una barrera más en su participación.

1.2. Relación entre la Participación de los Estudiantes en la Educación a Distancia y el Aprendizaje

Teniendo en cuenta lo expuesto por Boada y Mayorca (2019) y Miramontes et al. (2019), fomentar la participación de los estudiantes en una modalidad de educación a distancia es fundamental, ya que conserva y fomenta la motivación del alumnado para realizar las actividades de aprendizaje planteadas y así desarrollar las competencias esperadas. Asimismo, dependiendo de la participación que se incentive en ellos, ya sea en foros, debates u otros, será posible promover interacciones entre compañeros, lo cual repercutirá positivamente en la compenetración con sus pares, así como en la relación con el o la docente. Así también, impulsar la participación estudiantil significa involucrar a los alumnos de manera activa en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Es decir, asumen roles más protagónicos, convirtiéndose así en constructores y líderes de su propio proceso de aprendizaje, tal como indican Boada y Mayorca (2019).

Del mismo modo, la participación estudiantil tiene una relación directa con el aprendizaje efectivo, pues permite a los alumnos optimizar su comprensión acerca de lo que está aprendiendo (Boada y Mayorca, 2019). Tal como expone New York University (2006), se identificó una correlación que indica que, a más participación, se obtiene un mejor desempeño y rendimiento estudiantil, lo cual se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones que se realizan. De esta manera, de acuerdo con Miramontes et al. (2019), se garantizará también la efectividad de los cursos en los que participaron los estudiantes, pues su éxito depende de las interacciones y relaciones generados entre los participantes.

En síntesis, la modalidad de educación a distancia es soportada por las tecnologías y sistemas digitales existentes que permiten el desarrollo de sesiones de aprendizaje sincrónicas y asincrónicas. Las principales diferencias entre ambos tipos de sesiones se relacionan con el tiempo y espacio en el que se sitúan los participantes. La participación de los estudiantes en la mencionada modalidad es impulsada y regulada por el docente, quien hace frente a las barreras que impiden su desarrollo, dada la importancia que tiene esta en el proceso educativo. Para fomentar la participación de los alumnos, los docentes aplican distintas estrategias, entre las

cuales se encuentra la estrategia de formulación de preguntas, la cual será presentada en el siguiente capítulo.



Capítulo 2

La Estrategia de Formulación de Preguntas

Recapitulando lo señalado en el capítulo anterior, se recalca la importancia de promover la participación de los estudiantes por los múltiples beneficios que esta implica. Entre ellos, resaltan captar la motivación del alumnado, incrementar las interacciones con sus pares, mejorar su desempeño académico y, por ende, facilitar su aprendizaje (Boada y Mayorca, 2019; Miramontes et al., 2019; New York University, 2006).

En este sentido, la literatura señala que los docentes aplican diferentes estrategias para fomentar que el alumnado participe en clase. Una de ellas es la estrategia de formulación de preguntas. Por ello, en el presente capítulo, se abordarán distintos aspectos importantes por conocerla, desde la perspectiva de varios autores como Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016), Döş et al. (2016), León Díaz et al. (2018), Benoit (2020), Curtet et al. (2015) y otros. En primer lugar, se presentarán sus características, los beneficios que la aplicación de la estrategia supone, cómo se clasifican sus preguntas, qué acciones se llevan a cabo en su aplicación y, en último lugar, los motivos que los docentes señalan para ponerla en práctica.

2.1. Características de la estrategia de formulación de preguntas

Desde la perspectiva de Döş et al. (2016), diversos aspectos hacen particular la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas. Es decir, cada vez que se lleva a cabo la estrategia, se presenta una variación o ciertas características singulares que la hacen única o diferente respecto de otras ocasiones en las que fue o será aplicada. Entre los factores que hacen único su desarrollo, se encuentran los objetivos que los docentes pretenden lograr al formular las preguntas. Cada docente emplea la estrategia teniendo en cuenta objetivos específicos, según su grupo de estudiantes. En este sentido, la literatura señala que los docentes aplican diferentes estrategias para fomentar que el alumnado participe en clase.

Siguiendo esa misma línea, el nivel y los tipos de preguntas que se cuestionen a los estudiantes brindan otra particularidad a la aplicación de la estrategia. Ambos aspectos serán determinados por el o la profesora, de acuerdo con los objetivos que

él o ella tengan para con sus alumnos y con las características que estos presenten (Döş et al., 2016). A esos aspectos, se suma a quién o a quiénes van dirigidas las preguntas; estas pueden estar enfocadas a la clase en general, a ciertos grupos de la clase, a algún estudiante en específico, etc.

Otros aspectos que determinan la singularidad de la estrategia son el tiempo de espera, y las reacciones del estudiante y del docente luego de que este ha formulado las preguntas. Cada profesor, después de hacer los cuestionamientos, establece un tiempo de espera suficiente, según su criterio, para que el o la estudiante pueda brindar una respuesta adecuada ante ellos. Así mismo, luego de la formulación de las preguntas, la persona o grupo de personas a quienes sean dirigidas las interrogantes emitirán ciertas reacciones; ante ellas, el docente también hará lo mismo. Son esas reacciones las que, igualmente, originan que la aplicación de la estrategia sea variada.

Entre las características de la estrategia de formulación de preguntas, resalta también la duración del proceso, el cual debe desarrollarse sistemáticamente, según lo expuesto por Streifer (2001, como se citó en Döş et al., 2016). No hay un tiempo determinado que indique cuánto debe durar todo el proceso de la estrategia. Básicamente, este se determinará por el contexto y las circunstancias que surjan en su planificación y, posterior, aplicación. Ello se sustenta en que la formulación adecuada de preguntas y el desarrollo de habilidades para cuestionar son procesos que pueden tomar, incluso, semanas o meses de duración.

El público objetivo de las preguntas supone otra de las características de la estrategia. Desde la perspectiva de Döş et al. (2016), los docentes dirigen las preguntas principalmente a todos los alumnos de la clase en conjunto. Ello es realizado con distintos propósitos, entre los que destacan el objetivo de captar la atención del alumnado completo, el de asegurar su participación activa durante las sesiones de aprendizaje, así como el de reconocer lo que sus estudiantes han aprendido o conocen respecto de un tema. A su vez, la investigación llevada a cabo

por los mismos autores expone que, con menor frecuencia, las interrogantes se enfocan a ciertos estudiantes o a pequeños grupos.

En esa misma línea, se puede afirmar que la característica más resaltante de esta estrategia son sus preguntas, las cuales son formuladas con fines pedagógicos o educativos, determinados por los docentes. Estas preguntas, desde la posición del Centro de Desarrollo de la Docencia (2018), incitan a la comprensión de los estudiantes en varios campos del conocimiento. A su vez, representan un instrumento fundamental para promover el pensamiento crítico, lo cual es aseverado, de la misma forma, por Elder y Paul (2002, como se citó en León Díaz et al., 2018), quienes manifiestan que potencia el pensamiento. Es decir, incentiva que los estudiantes pongan en práctica niveles de pensamiento más complejos para poder brindar una respuesta a las preguntas.

Tomando en consideración lo mencionado por Vogt et al. (2003, como se citó en León Díaz et al., 2018), existe una correlación directa entre las interrogantes formuladas, y la calidad y la proporción de los aprendizajes que los estudiantes vayan a desarrollar a partir de ellas. Esto se demuestra en los resultados obtenidos en la investigación de Joglar y Quintanilla (2014, como se citó en León Díaz et al., 2018), el cual indica un bajo desempeño estudiantil en pruebas estandarizadas como consecuencia de preguntas deficientemente propuestas. Según lo expuesto en el estudio, en la actualidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de evaluación se distinguen por los cuestionamientos mecánicos y memorísticos que estimulan poco o nada el pensamiento científico.

En ese sentido, para que la estrategia de formulación de preguntas haga posible una transformación de los procesos mentales, al sistematizar y elevar el pensamiento a niveles de mayor complejidad, tal como indican León Díaz et al. (2018), se requieren preguntas de calidad. Estas preguntas presentan ciertas características, entre las que se encuentran la claridad, la precisión, la lógica, el hecho de generar curiosidad en el oyente, así como la capacidad para evocar más preguntas. A continuación, en la Tabla 1, se detallan las características que disponen las preguntas de calidad, además de una breve descripción de cada una de dichas características.

Tabla 1.

Características de las preguntas de calidad

Características	Descripción
1. Claridad:	Las preguntas deben estar correctamente redactadas, de manera clara, fluida y contextualizada.
2. Precisión:	Se refiere a la exactitud y los detalles en la formulación de la pregunta, lo cual repercute en su eficiencia y motivación del pensamiento.
3. Lógica:	Es la correlación entre la estructura gramatical que debe tener una pregunta formulada y su claridad. La pregunta debe estar escrita de tal manera que se entienda lo que se desea interrogar, que no genere confusión y que sea posible responder.
4. Generar curiosidad en el oyente:	Se refiere al interés que despierta en los oyentes la pregunta formulada, esta característica busca la estimulación del pensamiento.
5. Capacidad para evocar más preguntas:	Capacidad que tiene una pregunta para generar más preguntas. Esta característica va ligada con la de generar curiosidad en el oyente.

Nota. Tomado de León Díaz et al. (2018, p. 795)

De acuerdo con lo presentado en la Tabla 1, las preguntas de calidad se diferencian por cinco características. En primer lugar, se identifica la claridad. Ello supone que la redacción de las interrogantes debe ser correcta y debe contemplar el contexto en el que serán formuladas. También, la claridad y la fluidez deben estar presentes. En segundo lugar, se tiene la precisión. Es decir, los cuestionamientos deben ser exactos y deben poseer los detalles suficientes en su formulación para lograr su comprensión y, por ende, su propósito. De esta manera, se asegurará su eficiencia y no repercutirá negativamente en la motivación que los estudiantes tengan para dar respuesta.

En tercer lugar, se contempla la lógica. Esta característica hace referencia a la claridad de la pregunta formulada, por lo que se debe garantizar su adecuada

estructura gramatical. En este sentido, la interpelación consultada, ya sea de manera escrita u oral, debe ser entendible para que no ocasione desconcierto en el oyente, al momento de tratar de comprender lo que le están cuestionando. En otras palabras, se debe poder comprender sin ninguna confusión, con el objetivo de asegurar una respuesta.

En cuarto lugar, se identifica la curiosidad que debe generar en el interlocutor. Las preguntas de calidad suscitan interés al ser formuladas, a la vez que estimulan el pensamiento a alcanzar niveles más complejos. En quinto y último lugar, se encuentra la capacidad para incitar nuevas preguntas. Las interrogantes de calidad, al despertar el interés o curiosidad en los oyentes, ocasionan el surgimiento de otros cuestionamientos que pretenden ayudar a encontrar una respuesta a la pregunta formulada en un principio.

2.2. Clasificación de las Preguntas Formuladas

Las preguntas que se presentan en la estrategia se clasifican de varias maneras, según la perspectiva de diversos autores. En cada clasificación, las interrogantes presentan características particulares que las diferencian de las otras. Siguiendo esta línea, en este apartado, se exponen las distintas clasificaciones desde el punto de vista de autores como Curtet et al. (2015), Döş et al. (2016), Costa y Kallick (2015), la Universidad de San Andrés (s.f.) y el Centro de Desarrollo de la Docencia (2018).

2.2.1. Según Curtet, Perini y Tissot. Desde la perspectiva de Curtet et al. (2015), existen dos tipos de preguntas que son totalmente opuestas, además de una tipología que sería el punto medio entre ambas. Por un lado, se encuentran las preguntas simples y, por otro lado, las preguntas complejas. A su vez, los autores señalan que, dentro de esa clasificación, se pueden identificar las preguntas ni tan abiertas ni tan cerradas.

En primer lugar, en relación con las preguntas simples, estas son llamadas también preguntas cerradas. Según los autores, los docentes más novatos son quienes aplican, en mayor medida, estas interrogantes.

En segundo lugar, se tienen a las preguntas ni tan abiertas ni tan cerradas. Este tipo de preguntas posee características tanto del tipo de las preguntas simples como del de las preguntas complejas. Para los autores, estas interrogantes son las más didácticas o formativas, pero no son empleadas con mucha frecuencia.

En tercer y último lugar, se presentan las preguntas complejas. Estas interrogantes son llamadas también preguntas abiertas. A diferencia de las preguntas simples, no suelen ser muy utilizadas, a pesar de que, como los autores señalan, esta tipología de interrogantes son las que más promueven el pensamiento de los interlocutores, es decir, de los estudiantes.

A continuación, en la Figura 4 se presenta un organizador gráfico con la clasificación de las preguntas, de acuerdo con Curtet et al. (2015).

Figura 4.

Clasificación de las preguntas formuladas, según Curtet, Perini y Tissot



Nota. Elaboración propia a partir de Curtet et al. (2015).

2.2.2. Según Döş, Bay, Aslansoy, Tiryaki, Çetin y Duman. Con base en lo expuesto por Döş et al. (2016), se distinguen dos tipos de preguntas, las cuales son, por un lado, preguntas convergentes y, por otro lado, las preguntas divergentes. Esta clasificación subyace en las respuestas de los interlocutores y la relación de estas con

la taxonomía de Bloom. Específicamente, la relación se encuentra en el campo cognitivo y los verbos de crear o sintetizar, evaluar, analizar, aplicar, comprender, así como recordar.

En ese sentido, las acciones de comprender, aplicar y recordar son consideradas dentro de un nivel inferior que suponen las preguntas convergentes. En tanto, crear, analizar y evaluar corresponden a un nivel superior, característica que distingue a las preguntas divergentes. Según el autor, estas preguntas contribuyen a desarrollar aprendizajes también de nivel superior. No obstante, las investigaciones demuestran que las preguntas de nivel inferior son las más empleadas por los docentes.

El uso mayoritario de las preguntas de nivel inferior, en contraste con el uso de las preguntas de nivel superior, se demuestra en los resultados de una investigación realizada por los autores anteriormente mencionados. En ella, se identificó que el empleo de las preguntas divergentes o de nivel inferior equivale a un 67%, mientras que el de las preguntas convergentes o de nivel superior, a un 33%. Es preciso mencionar que estos resultados no responden a una decisión intencional por parte de los docentes. Se identificó que ellos se sienten confundidos sobre qué tipo de preguntas están formulando, pues no los conocen con exactitud. Por este motivo, se podría decir que emplean cierto tipo de interrogantes creyendo que hacen uso de otro tipo de preguntas.

A continuación, se detallarán ciertas características de los tipos de preguntas que señalan Döş et al. (2016). En relación con las preguntas convergentes, estas suelen estar dirigidas a todo el alumnado en conjunto. Son caracterizadas también como preguntas de nivel inferior, así como preguntas cerradas, pues, con este tipo de preguntas, no se espera una idea o respuesta original de los receptores. En esta línea, por lo general, tienen una sola respuesta correcta que, a su vez, es corta.

Así mismo, las preguntas convergentes son planteadas para evocar información aprendida, es decir, para activar los saberes en relación a un tema que los estudiantes adquirieron previamente. También, se formulan con el objetivo de motivar, verificar, resumir temas, reforzar y ejercer cierto control sobre los aprendizajes del alumnado. Muchos de los docentes optan por estas preguntas,

porque creen que sus estudiantes no serán capaces de responder preguntas de mayor nivel, es decir, preguntas divergentes.

Respecto de las preguntas divergentes, estas, al igual que las preguntas convergentes, también son dirigidas a toda la clase con mayor frecuencia y, en menor medida, a pequeños grupos o a un único estudiante. Otra de sus características es que son preguntas abiertas, cuya respuesta no se limita a una sola, pues pueden tener varias respuestas correctas. Incluso, para contestarlas, se requiere involucrar conocimientos previos y complementarlos con opiniones propias o ideas originales. Por ello, la respuesta de esta tipología de interrogantes no se caracteriza necesariamente por ser corta.

Entre las razones más frecuentes por las que las preguntas divergentes son empleadas se encuentran despertar el interés y captar la atención del alumnado. Así mismo, son utilizadas con el propósito de gestionar la clase; es decir, tener el control del proceso educativo y los aprendizajes, luego de verificarlos y conducir las acciones de los estudiantes. Algunos profesores también optan por ellas para promover un espacio de expresión de las emociones por parte de sus alumnos.

Otro motivo que fomenta el uso del tipo de preguntas divergentes es recordar ciertos conocimientos y hechos para que estos, a su vez, ayuden a construir y reorientar los aprendizajes ya adquiridos. También, tienen como objetivo fomentar la emisión de juicios, la síntesis, el análisis, las inferencias, la imaginación y la transferencia de los conocimientos desarrollados. Asimismo, con ellas, se pretende incitar sobre todo procesos de pensamientos más complejos, así como evaluar la comprensión y el aprendizaje.

Para los autores, se diferencian preguntas divergentes de dos niveles diferentes: preguntas divergentes de bajo nivel y preguntas divergentes de alto nivel. Por un lado, las de bajo nivel se formulan para comprobar la capacidad de los alumnos de hacer inferencias, de identificar causas y consecuencias de una situación y de realizar generalizaciones. Por otro lado, las de alto nivel se plantean para fomentar las especulaciones, la capacidad de evaluar y el pensamiento creativo.

A continuación, en la Figura 5, se muestra un organizador gráfico que resume la clasificación de las preguntas, según Döş et al. (2016).

Figura 5.

Clasificación de las preguntas formuladas, según Döş, Bay, Aslansoy, Tiryaki, Çetin y Duman



Nota. Elaboración propia a partir de Döş et al. (2016).

2.2.3. Según Costa y Kallick. Teniendo en cuenta lo expuesto por Costa y Kallick (2015), se distinguen tres tipos de preguntas que podría formular un docente. Esta clasificación responde a una taxonomía que cuenta con tres niveles cognitivos. El primer nivel supone la entrada de datos; el segundo, el procesamiento de datos; y el tercero, la salida de conceptos. Cada uno de estos niveles de pensamiento se supone válido e imperioso. Por ello, resulta oportuno plantear preguntas de todos los niveles de manera flexible y estratégica, las cuales serán detalladas a continuación.

En primer lugar, se encuentran las preguntas del tipo entrada de datos, las cuales pertenecen al nivel cognitivo 1. Estas interrogantes inducen a recordar algún tipo de información o a poner en práctica procedimientos o una serie de pasos sencillos. A partir de estas preguntas, se promueven diferentes acciones; así, los interlocutores enumeran, cuentan, recitan, nombran, reconocen y definen. A modo de ejemplo, con esta tipología de cuestionamientos, los estudiantes describen la destrucción que ocasionó el terremoto de Pisco (Perú) del año 2007.

En segundo lugar, se tienen las preguntas del tipo procesamiento de datos, las cuales pertenecen al nivel cognitivo 2. A partir de ellas, lo que se puede generar en los alumnos es que combinen, encuentren patrones, y hallen sentido o comprendan la información que han indagado. Esta actuación mental y/o de pensamiento supone

más complejidad que se ve reflejado en acciones específicas como secuenciar, comparar, estimar, organizar, analizar y resumir. Un ejemplo de este tipo de preguntas sería: ¿Cuáles son las similitudes y cuáles son las diferencias de las condiciones actuales en Pisco de las que existían aquella vez del terremoto de 2007?

En último lugar, se ubican las preguntas del tipo salida de conceptos, las cuales pertenecen al nivel cognitivo 3. Estas interrogantes promueven que los alumnos piensen de una forma más abstracta, que sinteticen datos provenientes de varias fuentes de información, que generalicen y resuelvan problemas transfiriendo o aplicando lo que han aprendido en otra situación. Algunas acciones que se desarrollan con estas preguntas, en concreto, son predecir, aplicar, crear y evaluar. Por ejemplo, un cuestionamiento de este tipo sería: Teniendo en cuenta lo aprendido acerca del terremoto de 2007 y de los códigos de construcción de la actualidad, ¿qué consejos darías a la población de Pisco para que incremente sus medidas de seguridad contra terremotos?

La clasificación de las preguntas, según Costa y Kallick (2015), se ve organizada y sintetizada en la Figura 6 que se muestra seguidamente.

Figura 6.

Clasificación de las preguntas formuladas, según Costa y Kallick



Nota. Elaboración propia a partir de Costa y Kallick (2015).

2.2.4. Según Furman. Desde la perspectiva de Furman, se pueden diferenciar dos tipos de cuestionamientos. Estas son, por un lado, las preguntas fácticas y, por otro lado, las preguntas para pensar (Universidad de San Andrés, s.f.). De acuerdo con la autora, las primeras son las que se plantean en el aula de clases con más frecuencia, lo cual, desde su punto de vista, no está mal, pues también son necesarias (TED-Ed en Español, 2017). Sin embargo, ella enfatiza que las preguntas fácticas no deben ser las únicas formuladas, sino que se deben priorizar, sobre todo, las preguntas para pensar. En las siguientes líneas, se detallarán las características de ambos tipos de interrogantes.

Respecto de las preguntas fácticas, se puede indicar que este tipo de preguntas se caracteriza por sus respuestas que suelen ser una definición, un hecho o un dato, los cuales pueden ser encontrados, por ejemplo, en las páginas de un libro. La autora también menciona que, por lo general, estas respuestas pueden ser copiadas tal cual de alguna fuente de información. Así mismo, no necesariamente requieren haber sido comprendidas por el estudiante, por lo que fácilmente las olvidará. Algunos ejemplos de preguntas fácticas son: ¿Qué es la célula? ¿Qué partes tiene una célula? ¿Cuántas y cuáles son las capas que presenta nuestro planeta Tierra?

En relación con las preguntas para pensar, se afirma que los cuestionamientos de este tipo implican desafíos para los interlocutores, propician el pensamiento sobre problemas con situaciones intrigantes que, a su vez, generan motivación e interés. Estas interrogantes son el punto de partida para explorar y generar nuevos aprendizajes. En este sentido, gracias a ellas, los estudiantes aprenden más que solo ideas o conceptos, pues aprenden a pensar y desarrollan también otro tipo de capacidades que les serán útiles para toda su vida. Entre estas, se tienen las capacidades para razonar, para solucionar problemas cooperativamente, para debatir, para analizar información, para discernir entre fuentes de información.

A continuación, tal como se muestra en la Figura 7, se presenta de manera resumida la clasificación de las preguntas, según Furman.

Figura 7.

Clasificación de las preguntas formuladas, según Furman



Nota. Elaboración propia a partir de Universidad de San Andrés (s.f.).

2.2.5. Según el Centro de Desarrollo de la Docencia. A partir de lo expuesto por el Centro de Desarrollo de la Docencia (2018), las preguntas se clasifican teniendo en cuenta dos criterios, los cuales son la complejidad de la respuesta y el proceso cognitivo que se pretende desarrollar en el interlocutor a partir de su formulación. Con base en el primer criterio, se distinguen tres tipos de preguntas, las cuales son preguntas guía, preguntas literales y preguntas exploratorias. En tanto, con base en el segundo criterio, se identifican las preguntas de conocimientos, las preguntas de razonamiento y las preguntas problemas. En las siguientes líneas, se detalla cada una de las preguntas mencionadas.

Por un lado, el primer criterio divide a las preguntas según la complejidad que presenten sus respuestas. De esta forma, se identifican tres tipos de interrogantes. En primer lugar, se tienen las preguntas guía. Estas favorecen la activación de saberes previos, la identificación de información importante acerca de ciertos contenidos, el análisis de conceptos aprendidos y la planificación para indagar información sobre una temática a profundizar.

En segundo lugar, se presentan las preguntas literales. Las respuestas de estas preguntas son ideas, conceptos o datos expresados textualmente en artículos, libros, etc. Según sea la formulación de las preguntas literales, las respuestas abarcarán ideas importantes encontradas en ciertas fuentes de información. En tercer y último lugar, se reconocen las preguntas exploratorias. Estas interrogantes sugieren respuestas en las que están implicados significados, opiniones y/o intereses personales de los interlocutores relacionados a distintos temas.

Por otro lado, el segundo criterio clasifica a las preguntas según el proceso cognitivo a desarrollar. Es así que, en este conjunto de preguntas, se diferencian tres tipos que pueden ser planteadas en una misma actividad de manera secuenciada. El primero de ellos hace referencia a las preguntas de conocimientos que incitan un proceso cognitivo de poca complejidad por parte de los oyentes. En este sentido, promueven en los interlocutores acciones como descubrir y ordenar adecuadamente información acerca de eventos, hechos u otras temáticas en estudio.

El segundo tipo trata de preguntas de razonamiento que involucran procesos cognitivos más complejos y habilidades para hacer comparaciones y análisis. Estas son planteadas con el objetivo de propiciar el reconocimiento o las asociaciones entre particularidades o elementos de lo que se estudia. Y el tercer subtipo abarca las preguntas problemas. Estas se enfocan en generar, en los interlocutores, respuestas originales involucrando los conceptos y conocimientos que ya han sido adquiridos en relación a cierta temática. Es decir, pretenden constatar la capacidad de transferencia para asegurar el aprendizaje.

En la Figura 8, presentada en seguida, se expone un resumen de la clasificación de las preguntas, desde la perspectiva del Centro de Desarrollo de la Docencia (2018).

Figura 8.

Clasificación de las preguntas formuladas, según el Centro de Desarrollo de la Docencia



Nota. Elaboración propia a partir del Centro de Desarrollo de la Docencia (2018).

2.3. Aplicación de la Estrategia

2.3.1. Acciones que se Realizan en su Aplicación. Las acciones que se lleven a cabo en la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas no siempre son las mismas ni se desarrollan en la misma secuencia. Estas varían por diversos factores como el tipo de preguntas que se formulen, los objetivos que persigan, el contexto, las características particulares de los estudiantes y del docente, etc (Döş et al., 2016). En general, se distinguen las acciones detalladas en las siguientes líneas.

Según el Centro de Desarrollo de la Docencia (2018), la estrategia de formulación de preguntas es un proceso sistemático que requiere de un ambiente en el cual se perciba confianza. Una de las acciones de dicho proceso de diálogo es el crear ignorancia, lo cual implica revelar al interlocutor lo que no conoce y, de esa manera, generar interrogantes en él mismo (Curtet et al., 2015). Además, se ejercen acciones regulatorias. Esto quiere decir hacer un seguimiento o guiar la construcción de los nuevos conocimientos, así como evaluarlos.

Otra de las acciones que resalta en la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas es el esperar. Luego de formular las interrogantes, el emisor establece un tiempo de espera pertinente para que el o los oyentes brinden una respuesta (Döş et al., 2016). Asimismo, el responder las preguntas viene a ser otra acción. Si se da el caso que el interlocutor no halla ninguna respuesta para la interrogante, se pueden expresar palabras alternativas o plantear preguntas de sondeo con el objetivo de reconstruir los saberes y obtener la respuesta esperada. Ante ello, otra acción suele ser también que el emisor exprese la respuesta correcta.

2.3.2. Rol del Docente. En este apartado, se presentan las acciones específicas que el docente ejerce al desarrollar la estrategia de formulación de preguntas. Cabe mencionar que las acciones presentadas en las siguientes líneas no siguen una secuencia determinada. Cuando el docente aplica esta estrategia, establece intencionalmente objetivos específicos que pretende lograr, lo cual resulta fundamental para que la estrategia sea eficaz (Döş et al., 2016).

Otro rol que desempeña es el de realizar una planificación y diseñar los tipos de preguntas que formulará (Joseph, 2018; Costa y Kallick, 2015; Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016). Esta acción de planificar se lleva a cabo teniendo en cuenta las metas previamente determinadas, según Costa y Kallick (2015). De la misma forma, como lo mencionan Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016), debe establecer deliberadamente el o los momentos en los que plantea las preguntas.

Así mismo, el docente es el encargado de propiciar la interacción con los estudiantes y de formular las preguntas (Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016). De esta manera, puede iniciar un intercambio de puntos de vista y desafiar el pensamiento o estimular la creación de otras ideas (Joseph, 2018). Es también, de acuerdo con Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016), quien organiza los turnos de participación durante el diálogo o la discusión de ideas, y establece la extensión de las mismas.

En esa misma línea, determinar un tiempo de espera después de plantear las preguntas y esperar son otras acciones que lleva a cabo el docente (Döş et al., 2016). Este tiempo es establecido según los criterios del mismo profesor. Además, se identifica el rol de brindar retroalimentación luego de haber obtenido una respuesta

(Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016); caso contrario, formula preguntas de sondeo para ayudar a expresar una respuesta (Döş et al, 2016).

La retroalimentación, de acuerdo a Moreno (2021), influye significativamente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, Boud y Molloy (2015, como se citó en Moreno, 2021) definen a la retroalimentación como un proceso en el que los estudiantes obtienen información sobre su desempeño o tarea realizada. Dicha información puede proceder del maestro, compañeros o del mismo estudiante al ser detectada involuntaria o intencionalmente por él o ella.

Respecto de los tipos de retroalimentación, según Shute (2008, como se citó en Moreno, 2021), se identifican varios. Por un lado, se diferencia entre retroalimentación inmediata y retroalimentación retrasada. La primera generalmente se da inmediatamente después de obtener una respuesta a una pregunta o enunciado, mientras que la segunda, al finalizar todo un bloque de preguntas o una evaluación completa. Por otro lado, se distingue entre retroalimentación de complejidad relativamente baja, retroalimentación de mayor complejidad y una retroalimentación elaborada. El primer tipo de retroalimentación se suscita cuando la respuesta es calificada como correcta o incorrecta; el segundo tipo, cuando se da a conocer la respuesta correcta, frente a una incorrecta; y el tercer tipo, cuando se explica el porqué de la respuesta correcta o cuando se otorga una solución construida a la pregunta o problema planteado.

2. 4. Beneficios de la Estrategia

Desarrollar la estrategia de formulación de preguntas implica múltiples beneficios que son las razones por las que los docentes optan por aplicarla. Su eficacia dependerá de los docentes y sus capacidades para ponerla en práctica (Döş et al., 2016). Según Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016) y Joseph (2018), esta estrategia permite dar inicio a un intercambio de ideas. A su vez, este diálogo puede ser una oportunidad perfecta para abordar problemáticas. De este modo, se facilita el desarrollo de la capacidad de argumentar, del pensamiento crítico y creativo y de adquirir herramientas personales para solucionar problemas (Döş et al., 2016; Costa y Kallick, 2015).

En esa línea, la estrategia contribuye a propiciar procesos mentales complejos, así como una variedad de competencias en los interlocutores como lo pueden ser los estudiantes (León Díaz et al., 2018; Centro de Desarrollo de la Docencia, 2018). Del mismo modo, se favorece la capacidad de metacognición para analizar nuestras propias acciones y procesos (Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016). Por lo tanto, el rendimiento académico del alumnado se verá favorecido (Döş et al., 2016).

Benoit (2020) también menciona el desarrollo de aprendizajes significativos y, por ende, duraderos. Ello se debe a que, entre otros motivos, la estrategia de formulación de preguntas permite motivar a los estudiantes, generar en ellos interés por aprender (Joseph, 2018). De esta manera, impulsar su participación activa en la construcción de su propio conocimiento durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Döş et al., 2016).

Por último, tal como indican Curtet et al. (2015) y el Centro de Desarrollo de la Docencia (2018), esta estrategia hace posible activar saberes previos, así como sintetizar y concluir un tema. Costa y Kallick (2015) añaden que favorece la profundización del aprendizaje. Así mismo, impulsa la transferencia y aplicación de lo aprendido a nuevos entornos o situaciones.

En resumen, el desarrollo de la estrategia de formulación de preguntas conlleva múltiples beneficios para los alumnos. Entre ellos, destaca la participación estudiantil que promueve, así como la adquisición de aprendizajes significativos. Para ello, el docente es quien la planifica y ejecuta, tomando en consideración aspectos relevantes que le permitan alcanzar los objetivos propuestos. Así, por ejemplo, él o ella determinan el tipo de preguntas que formulará, entre las cuales se encuentran preguntas convergentes y divergentes, preguntas fácticas y preguntas para pensar, entre otras. También, para formular preguntas, se espera que tomen en cuenta algunas características que aseguren que sean de calidad, tales como la claridad, la precisión, la lógica, etc.

La información presentada en esta primera parte, correspondiente al marco de la investigación, dará base para poder contrastar los datos recogidos en este estudio. Para ello, antes, es preciso dar a conocer el procedimiento que se seguirá para dar

respuesta a la pregunta de investigación formulada, información que será descrita en la segunda parte de este informe que pertenece al diseño metodológico.





Parte II: Diseño Metodológico

Enfoque y Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo bajo el enfoque de la investigación cualitativa. De esta manera, se hizo posible recopilar información en el entorno cotidiano en el que los participantes de este estudio se desarrollaron, es decir, investigar en las sesiones sincrónicas de Zoom donde la profesora y los estudiantes del cuarto grado interactuaron. Así, tomando en cuenta lo expuesto por Creswell (2014), se habla del entorno natural, el cual supone una característica propia de la investigación cualitativa. A su vez, dicha característica indica la interacción directa de la investigadora con la realidad estudiada. Cabe mencionar que esta realidad, como mencionan Hernández et al. (2017), no fue manipulada, pues no se buscó crear una situación artificial para indagar sobre ella.

Además, desde este enfoque, la investigadora asumió un rol clave, pues fue la encargada directa de la recopilación de información. En este sentido, según Creswell (2014) y Hernández et al. (2017), los investigadores de estudios cualitativos son quienes elaboran sus propios instrumentos de investigación y no suelen optar por instrumentos estandarizados. Mediante estos, se busca recolectar significados, perspectivas o aspectos subjetivos de los participantes o de las interacciones entre colectivos. Así también, al optar por este enfoque cualitativo, este trabajo de investigación no busca hacer generalizaciones sobre los resultados obtenidos (Hernández et al., 2017).

Del mismo modo, este estudio es de tipo descriptivo, pues se pretendió señalar de manera objetiva las interacciones que se suscitaron en un contexto específico, en torno a la aplicación de la estrategia de formulación preguntas para promover la participación estudiantil. Tal como indican Hernández et al. (2017), los estudios descriptivos tienen como objetivo especificar las características relevantes de cierto fenómeno. Para ello, fue necesario determinar qué se indagará, así como especificar quién o quiénes serán las fuentes de información para solucionar el problema de investigación.

Problema de la Investigación y Objetivos

Esta investigación surgió a raíz del problema: ¿Cómo los docentes aplican la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación estudiantil del cuarto grado del nivel primario durante sesiones sincrónicas?

Para dar respuesta al problema de investigación, se determinaron un objetivo general y dos objetivos específicos que guardan relación entre sí. A continuación, se detallan cada uno de los objetivos:

Objetivo General

- Analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas.

Objetivos Específicos

- Describir la participación de los estudiantes a partir del empleo de la estrategia didáctica de formulación de preguntas durante sesiones sincrónicas.
- Describir cómo la docente emplea la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación de sus estudiantes durante sesiones sincrónicas.

Categorías y Subcategorías de Análisis

Respecto de las categorías y subcategorías, estas surgieron a partir del problema de investigación y guardan estrecha relación con los objetivos planteados (ver anexo 1).

Así, se tienen dos categorías: *participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia* y *estrategia de formulación de preguntas*. Como subcategorías de la categoría *participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia*, se identificaron tres, las cuales son: Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil, Formas de participación y Medios de participación. En tanto, dentro de la categoría *estrategia de formulación de preguntas*, se divisaron seis

subcategorías que son: Delimitación de objetivos, Planificación de preguntas, Establecimiento de turnos de participación, Establecimiento de tiempo de espera, Retroalimentación y, por último, Beneficios de la estrategia.

Fuente Informante

La fuente informante que permitió la realización de este estudio es una docente del aula de cuarto grado B de educación primaria del turno mañana de un colegio público del distrito de Pueblo Libre en Lima. Por un lado, los criterios que se aplicaron para su selección fueron: que sea docente a tiempo completo del aula del cuarto grado, que enseñe en la modalidad presencial o semipresencial, que cuente con experiencia previa como docente, que aplique la estrategia de formulación de preguntas. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: que sea docente de un área en específico o contratado por horas, que cubra una licencia por algunos meses, que no cuente con experiencia previa como docente de aula, que no conozca ni aplique la estrategia de formulación de preguntas. Por su parte, la edad, el sexo biológico, el turno en el que enseñan (mañana o tarde) no fueron aspectos claves para determinar su selección o no selección como participante del presente estudio.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Como técnicas para el recojo de información, se aplicaron las siguientes:

- I. Observación participante
- II. Entrevista semiestructurada

Cabe señalar que estas técnicas y sus respectivos instrumentos (ver anexo 1) guardan coherencia interna con los objetivos de la investigación y con las categorías de análisis.

Por un lado, en lo que concierne a la observación, Kawulich (2012) expone que esta técnica implica una descripción sistemática acerca de un entorno. La razón de su elección para este estudio se sustenta en que posibilita el acceso a aspectos poco visibles de una realidad, ante los ojos de las personas en general. De este modo, facilita la obtención de información más minuciosa e inédita que favorece las descripciones sistemáticas del objeto de estudio.

Para efectos de esta investigación, se desempeñó la observación participante que hace referencia a la implicación del observador en el entorno estudiado durante la recolección de los datos (Campos y Lule, 2012; Qaddo, 2019). Así, el investigador se convierte en un participante más, lo que le permite tener una mejor comprensión de sus observaciones. No obstante, como indica Kawulich (2012), el investigador no forma parte del grupo en estudio. Respecto del instrumento de investigación, se hizo uso de una guía de observación (ver anexo 4), formato que, según Campos y Lule (2012), beneficia el recojo y registro de información de una manera clara y sistemática.

Por otro lado, en relación con la entrevista, Alamri (2019) señala que esta técnica supone una discusión entre dos personas sobre un tema en específico. Se optó por aplicar la técnica en cuestión para enriquecer los datos recolectados mediante la observación. A su vez, como afirma Anyan (2013), la entrevista permite recoger los pensamientos, experiencias, así como los significados que las personas otorgan a ciertos fenómenos.

Del mismo modo, mediante una entrevista semiestructurada, es posible realizar ajustes o direccionar las preguntas que ya habían sido planificadas anticipadamente. De esta manera, los datos recolectados son enriquecidos y más precisos (Alamri, 2019). Para la aplicación de esta técnica, se empleó una guía de entrevista (ver anexo 5), la cual sirvió de apoyo, pues constó de preguntas específicas y claves para obtener información en las áreas de estudio del trabajo de investigación (IBERTIC, s.f.).

Respecto de la validación de los instrumentos, esta fue llevada a cabo por dos docentes expertas de la facultad de Educación, quienes brindaron aportes para mejorar el diseño de los instrumentos aplicados en esta investigación. Entre los criterios para su selección, se encuentran: ser docente del curso Investigación y Desempeño Pre Profesional 2 durante el período en el que este estudio fue realizado, así como tener estudios o experiencia sobre Educación a Distancia o temas afines a la Didáctica.

Técnicas para la Organización, Procesamiento y Análisis de los Datos

Para propósitos de esta investigación, se llevó a cabo un proceso sistemático desde la recolección de la información, la organización de los datos recolectados, el procesamiento y su, posterior, análisis. De esta manera, en primer lugar, los datos

recabados mediante la observación y la entrevista fueron transcritos y organizados en una guía de observación (ver anexo 4) y en una guía de entrevista (ver anexo 5), respectivamente. Para ello, se emplearon grabaciones de la entrevista y de las sesiones de enseñanza-aprendizaje observadas.

Posteriormente, como parte del procesamiento, la información recogida fue filtrada y codificada. En esta parte del proceso, se empleó una matriz para la organización de los datos (ver anexo 6). Seguidamente, para el análisis, se aplicó la técnica de triangulación. Es decir, se procedió a contrastar y a buscar los puntos de convergencia y divergencia entre la información obtenida a partir de las dos técnicas aplicadas para, finalmente, determinar los hallazgos del estudio, teniendo siempre en cuenta los objetivos específicos de esta investigación.

Principios de la Ética de la Investigación

Respecto de la cuestión ética, es preciso mencionar que esta investigación se desarrolló bajo los principios éticos que son promovidos por el Comité de Ética de la Investigación de la PUCP (2016). Esto se sustenta en que la investigación cualitativa supone una constante interacción directa con grupos humanos. Por ello, las cuestiones éticas integraron un elemento sumamente importante que rigieron este estudio investigativo desde que esta fue planteada hasta que sus resultados fueron socializados, tal como indican Moscoso-Loaiza y Díaz-Heredia (2017).

En este sentido, se evidenció el principio de respeto por las personas al respetar el derecho de autonomía de los participantes de este estudio. Es decir, ningún participante fue obligado a participar de la presente investigación y, además, se le dio la total libertad de dejar de ser informante si así lo decidía. Del mismo modo, antes de solicitar su participación, se le brindó la información necesaria sobre el estudio para que pudiese tomar decisiones sobre su participación o no participación. Para ello, se le proporcionó una carta de consentimiento informado (ver anexo 7), en el que, mediante una firma, aceptaban formar parte de la presente indagación, como informantes.

Considerando el principio de beneficencia y no maleficencia, se procuró en todo momento salvaguardar el bienestar integral de los participantes, así como la optimización de los beneficios obtenidos a partir de la investigación. Por su parte, el

principio de justicia se hizo presente al facilitar que los participantes tengan acceso a los resultados de este estudio y que gocen de los beneficios que este conlleve. Cabe mencionar que su información personal fue tratada escrupulosamente y que sus identidades se mantuvieron y se mantendrán en el anonimato.

En lo que concierne al principio de Integridad científica, se señala el trato honesto y concienzudo en la recolección, tratamiento, análisis y, posterior, divulgación, de la información obtenida. Asimismo, bajo el principio de la responsabilidad, las posibles consecuencias de esta investigación fueron previstas minuciosamente, de tal manera que no sean perjudiciales para los informantes, para la investigadora ni para la sociedad en general. Por el contrario, mediante este estudio, se pretende dar un aporte significativo al conocimiento y, de esta manera, al desarrollo de la sociedad.

Para resumir, esta investigación cualitativa de tipo descriptivo que pretende conocer cómo los docentes aplican la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación estudiantil del cuarto grado del nivel primario durante sesiones sincrónicas, tiene como fuente informante a una profesora del aula de cuarto grado B de educación primaria de un colegio público de Pueblo Libre. En tanto, para la recolección de datos, se aplicaron las técnicas de observación y entrevista. Cabe recalcar que toda la investigación estuvo regida por principios de la ética de la investigación como, por ejemplo, el principio de Integridad científica. Entonces, conociendo el diseño metodológico, se procede a exponer el análisis e interpretación de resultados en la tercera parte de este informe.



Parte III: Análisis e Interpretación de Resultados

En las siguientes líneas, se presenta el análisis y la interpretación de los resultados que se obtuvieron como producto de una entrevista a la tutora de un aula de cuarto grado, así como de cuatro observaciones de sesiones sincrónicas realizadas por Zoom. Cabe recalcar que las técnicas de investigación que se llevaron a cabo para la recopilación de información, tuvieron como eje central el objetivo general de la presente investigación, es decir, analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas.

En esa misma línea, se tienen las categorías y subcategorías, derivadas de los objetivos específicos, las cuales permiten la estructuración y organización de esta investigación. Por tal motivo, en los párrafos posteriores, se precisan los hallazgos alcanzados en relación con cada una de las categorías y subcategorías propuestas en esta indagación (ver Anexo 1).

3. 1. Participación Estudiantil en el Contexto de la Educación a Distancia

Esta primera categoría busca dar respuesta al objetivo específico “Describir la participación de los estudiantes a partir del empleo de la estrategia didáctica de formulación de preguntas durante sesiones sincrónicas”. Para ello, se detallan los resultados identificados según las subcategorías: la relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil, de las formas de participación, así como de los medios de participación de los estudiantes.

3.1.1. Relación entre la Aplicación de la Estrategia y la Participación Estudiantil. En esta subcategoría, como se puede visualizar en la Tabla 2, se identificó que, a raíz de la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas, los estudiantes demuestran una escasa participación grupal oral simultánea en las sesiones sincrónicas. Es decir, al participar oralmente respondiendo una pregunta, no lo suelen hacer todos en conjunto al mismo tiempo, sino de manera individual según sea su turno. Ello se debe a que “cada vez que eso pasa, la profesora les pide que hablen uno por uno” (O2_RAYP1), pues, tal como ella indica, “si todos hablan a la vez, yo no puedo escucharlos” (O1_RAYP1). De esta manera, se visualiza la importancia

que la docente le brinda al hecho de mantener un orden en la participación, el cual, al parecer, no es posible al promover una participación estudiantil simultánea.

Por el contrario, en las cuatro sesiones observadas, se evidenció con mayor frecuencia que “los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a él o ella en particular” (O1_RAYP2), lo cual se suscitó luego de que “la profesora llama por su nombre al niño o niña que debe responder” (O2_RAYP2). De esta manera, la docente busca poder escuchar y entender la respuesta oral que el estudiante brinda; también, pretende que los estudiantes “se motiven en participar [...] no solamente es para que participen unos cuantos, [...] es hacer que todos participen” (E_RAYP1).

En otras palabras, la profesora formula preguntas dirigidas a aquellos estudiantes que no han mostrado mucha participación y, de este modo, lograr que casi todos sus alumnos participen. Este hallazgo concuerda con lo que expone Ávila Cañamares (2021), pues tal como menciona el autor, en las sesiones sincrónicas suscitadas en entornos virtuales, la participación de los estudiantes, por lo general, sucede a partir de demandas hechas por el docente, las cuales suelen ser dirigidas a alguien en específico. Dicho en otras palabras, la docente aplica la estrategia focalizándola primero en aquellos estudiantes que no participan con frecuencia, para así propiciar su participación a través de la formulación de preguntas.

Tabla 2.

Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil

Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil (RAYP)

Los estudiantes participan con poca frecuencia respondiendo preguntas dirigidas a toda el aula. La profesora mencionó “Si todos hablan a la vez, yo no puedo escucharlos”. [O³1_RAYP1]

Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a él o ella en particular. La profesora nombra directamente a algún niño o niña para responder. [O1_RAYP2]

³ O: Observación.

Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a todo el aula, aunque cada vez que eso pasa la profesora les pide que hablen uno por uno. [O2_RAYP1] Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a él o ella en particular. La profesora llama por su nombre al niño o niña que debe responder. [O2_RAYP2]

“[...] hace que los niños piensen, razonen y se motiven en participar”.

“[...] no solamente es para que participen unos cuantos, [...] es hacer que todos participen”. [E⁴_RAYP1]

3.1.2. Formas de Participación. En lo que respecta a esta subcategoría, tal como se puede ver en la Tabla 3, se encontró que los estudiantes no participan de manera espontánea en las sesiones sincrónicas. Solamente en dos de las cuatro sesiones observadas, se vio que en dos ocasiones específicamente, fueron los alumnos quienes formularon preguntas a la docente. Una de esas preguntas fue realizada “para que la profesora vuelva a explicar una indicación sobre la tarea” (O3_FP). En tanto, la otra pregunta “¿El cacao también es de la selva?” (O4_FP) se dirigió a que la profesora responda una posible duda de un estudiante, luego de que se mostrara una imagen del cacao como producto alimenticio de la selva.

Este hallazgo es aseverado por la docente, quien menciona que sus estudiantes “mayormente son los que responden [...]” (E_FP1), ya sea respondiendo preguntas escritas o “en forma oral” (E_FP2). Es decir, la participación estudiantil surge principalmente como consecuencia de preguntas escritas u orales formuladas por la maestra, mas no se caracterizan por ser espontáneas, tal como indica Ávila Cañamares (2021). Y, si se llegan a realizar interrogantes de manera voluntaria, estas son hechas para absolver dudas que tienen los mismos aprendices. Así también, se identificó que los estudiantes mantienen sus micrófonos apagados, lo cual coincide con lo que menciona el autor, situación que, en este caso, se da por una exigencia de la docente. Este hecho parece responder también a la necesidad que tiene la docente por evitar el desorden durante la participación estudiantil.

⁴ E: Entrevista.

Tabla 3.

Formas de participación

Formas de participación (FP)
Los estudiantes sí participan formulando preguntas de manera espontánea. Formulan preguntas para que la profesora vuelva a explicar una indicación sobre la tarea. [O3_FP]
Los estudiantes sí participan formulando preguntas de manera espontánea. “¿El cacao también es de la selva? (refiriéndose a la imagen del cacao mostrada en la pantalla)” [O4_FP]
“Mayormente son los que responden, realizan sus preguntas escritas”. [E_FP1] “[...] responden en forma oral [...]”. [E_FP2]

3.1.3. Medios de Participación. Con relación a esta subcategoría, como se puede observar en la Tabla 4, se halló que algunos estudiantes participan activando sus videocámaras, y otros activando su audio, además de su videocámara. Es decir, un gran número de estudiantes activan sus cámaras de video, lo cual podría deberse a que la docente les indica “prendan la cámara, sino no puedo ver si están prestando atención o no” (O2_MP1). No obstante, “no todos prenden la cámara. Algunos lo apagan de vez en cuando” (O4_MP1). Así mismo, como señala la docente, todos los alumnos participaron por el audio, mediante la opción de levantar la mano que posee la plataforma Zoom.

Este hallazgo que evidencia un mayor uso del audio como medio de participación se asemeja con lo expuesto por Ávila Cañamares (2021). El autor denomina como “voces sin cuerpo” a la participación de los estudiantes en las sesiones sincrónicas, dado que hay estudiantes que participan solo mediante el audio sin activar sus videocámaras. Dicha situación podría tener su origen en alguna de las barreras que perjudican la participación estudiantil en la educación a distancia, como lo pueden ser los problemas relacionados a la familia o el hogar del estudiante, o la inadecuada conectividad (García, 2021).

Por un lado, los asuntos familiares que pueden suscitarse en el hogar de los aprendices ocasionarían que estos se limiten solo a encender sus audios para participar y así evitar que, a través de la cámara, se vean expuestos. Por otro lado, la inadecuada conectividad obligaría al alumnado a activar solo sus audios, ya que, al encender la cámara, esto se agravaría. Otro hallazgo es que los estudiantes no usan la opción de chat de Zoom como medio de participación, pues este es empleado “[...] para poner sus nombres como parte de la asistencia” (O4_MP3). Esto es confirmado por la maestra quien asegura que sus alumnos por medio del “[...] chat también en algunas ocasiones ellos responden [...]” (E_MP2).

Tabla 4.

Medios de participación

Medios de participación (MP)
Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara. La profesora les dijo “prendan la cámara sino no puedo ver si están prestando atención o no”. [O2_MP1]
Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara. “Prendan la cámara para saber que están ahí”. No todos prenden la cámara. Algunos lo apagan de vez en cuando. [O4_MP1]
Los estudiantes no participan de la clase virtual por medio del chat. Hacen uso del chat para poner sus nombres como parte de la asistencia. [O4_MP3]
“Por audio... y el chat también en algunas ocasiones ellos responden [...]”. [E_MP2]

3. 2. Estrategia de Formulación de Preguntas

Esta segunda categoría se alinea al segundo objetivo específico “Describir cómo la docente emplea la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación de sus estudiantes durante sesiones sincrónicas”. En este sentido, a continuación, se detallan los hallazgos obtenidos según las subcategorías:

delimitación de objetivos, planificación de preguntas, establecimiento de turnos de participación, establecimiento de tiempo de espera y retroalimentación.

3.2.1. Delimitación de Objetivos. En lo que respecta a esta subcategoría, se identificó que “la docente establece intencionalmente objetivos a alcanzar mediante la estrategia de formulación de preguntas” (O1_DO⁵). Tal como ella señala, “[...] primero tienes que saber qué es lo que vas a enseñar, qué es lo que quieres que aprendan los niños” y “[...] primero, te pones una meta y de ahí ya con eso vas formulando preguntas” (E_DO).

Entonces, la aplicación de esta estrategia didáctica se enmarca en la obtención de ciertas metas previamente delimitadas por la maestra, las cuales guardan relación con los objetivos de aprendizaje que pretende lograr con sus estudiantes. El hallazgo en cuestión evidencia lo expuesto por Döş et al. (2016), quienes consideran al establecimiento de objetivos como uno de los roles que asumen quienes aplican la estrategia didáctica de formulación de preguntas y, a su vez, como un factor para determinar la eficacia de la estrategia.

3.2.2. Planificación de Preguntas. En esta subcategoría, tal como se puede ver en la Tabla 5, se evidenció que las preguntas son diseñadas y planificadas con anticipación por la profesora, uno de los roles que asume, según Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016). No obstante, “también, formula preguntas en el momento según sea la necesidad; por ejemplo, cuando los niños no entendieron la pregunta o nadie responde, ella la reformula” (O4_PP1). Asimismo, se encontró que la planificación se realiza teniendo en cuenta algunos aspectos como “[...] los criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños” (E_PP1), así como “[...] qué es lo que quiero lograr con el tema y de ahí recién desarrollar las preguntas de acuerdo al grado” (E_PP2).

Dicho de otra manera, el diseño y la planificación de las preguntas se basan en los objetivos de aprendizaje o los criterios de evaluación, y en el nivel o grado de estudios que cursan los estudiantes. Este hallazgo guarda una estrecha relación con lo expresado por Döş et al. (2016), pues ellos manifiestan que las preguntas que se planifiquen dependen de los objetivos pedagógicos, así como de las características

⁵ DO: Delimitación de objetivos.

del público al que están dirigidas las preguntas, es decir, de los estudiantes en este caso.

Otro hallazgo es que, considerando la clasificación de preguntas que hace Furman (Universidad de San Andrés, s.f.), se distinguió la planificación y, posterior, formulación de dos tipos de preguntas, las cuales son las denominadas preguntas fácticas y las preguntas para pensar. A partir de las observaciones, se pudo identificar la formulación de una mayor cantidad de preguntas fácticas, lo cual concuerda con lo mencionado por Furman, pues la autora indica que este tipo de preguntas suelen formularse con mayor frecuencia en las sesiones de clases.

Esta situación podría deberse al tiempo limitado con el que se cuenta para las sesiones sincrónicas, dadas algunas de las barreras de participación estudiantil en la educación a distancia que menciona García (2021). Es decir, en muchos casos, los estudiantes comparten los dispositivos electrónicos con algún otro miembro de su familia, por lo que no pueden hacer uso de él todo el tiempo. Así también, la inadecuada conectividad les impide conectarse a sesiones sincrónicas por muchas horas. Por ello, para que la mayoría de estudiantes participe, la docente opta por formular preguntas fácticas, cuyas respuestas son más cortas y directas, y no abarcan mucho tiempo.

Entre los cuestionamientos de este tipo de preguntas identificados en las sesiones sincrónicas observadas, se tienen preguntas orientadas a la obtención de definiciones y datos precisos, como, por ejemplo, “¿Quién se quedó ciego?”, “¿Cuáles eran los tipos de bullying que hemos visto?” (O1_PP2), “¿Qué es una lonchera nutritiva?” (O2_PP2), “¿Qué tipos de pesca hay?”, “¿Cómo se llama la corriente que va de norte a sur?” (O3_PP2), “¿Flora vendría a ser los...?”, “¿Y la fauna?” (O4_PP2).

Del mismo modo, aunque no con tanta frecuencia como el caso de las preguntas fácticas, la docente formuló algunas preguntas para pensar, tales como “Según el tema de Tutoría [...], ¿a qué te comprometes?” (O1_PP3), “¿Cómo podemos cuidar nuestro cuerpo?” (O2_PP3), “¿Qué pasa si nosotros talamos todos los árboles?” (O3_PP3). Las preguntas en cuestión se caracterizan por promover el pensamiento y la reflexión de situaciones problemáticas, tal como expone Furman (Universidad de San Andrés, s.f.).

Tabla 5.

Planificación de preguntas

Planificación de preguntas (PP)

La docente formula preguntas fácticas como definiciones, hechos, datos. ¿Quién se quedó ciego? ¿Cuáles eran los tipos de bullying que hemos visto? ¿Qué significará el bullying social? ¿De qué nos ha hablado el vídeo, Britany? Es importante tener un ho... (Dice para que los niños completen la respuesta esperada). [O1_PP2]

La docente formula preguntas para pensar que implican reflexión. Según el tema de Tutoría, Amil, ¿a qué te comprometes? (salud física y mental). No se evidenciaron muchas, Sobre todo, se identificaron preguntas fácticas. [O1_PP3]

La docente formula preguntas fácticas como definiciones y datos. ¿Qué es una lonchera nutritiva? ¿Qué has investigado? (dirigido a niños en específico) ¿Alguna pregunta? (luego de dar una explicación). Ayer hemos hablado de... [Hace un recuento de lo tratado]. [O2_PP2]

La docente formula preguntas para pensar que implican reflexión. ¿Cómo podemos cuidar nuestro cuerpo? Ayer hemos hablado de... [hace un recuento de lo tratado]. [O2_PP3]

La docente formula preguntas fácticas como definiciones y datos. ¿Qué tipos de pesca hay? ¿Cómo se llama la corriente que va de norte a sur? ¿Cómo se llama la corriente que va de sur a norte? [O3_PP2]

La docente no formula preguntas para pensar. No se evidenció, Sobre todo, se identificaron preguntas fácticas. [O3_PP3]

La docente planifica y diseña las preguntas que formula a los estudiantes. También, formula preguntas en el momento según sea la necesidad; por ejemplo, cuando los niños no entendieron la pregunta o nadie responde, ella la reformula. [O4_PP1]

La docente formula preguntas fácticas como datos. ¿Flora vendría a ser los...? ¿Y la fauna? (pregunta para recoger saberes previos). ¿Qué serán actividades económicas? [O4_PP2]

Al planificar toma en cuenta: “[...] los criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños”. [E_PP1]

“[...] qué es lo que quiero lograr con el tema y de ahí recién desarrollar las preguntas de acuerdo al grado”. [E_PP2]

3.2.3. Establecimiento de Turnos de Participación. Con relación a esta subcategoría, como se puede visualizar en la Tabla 6, el hallazgo percibido hace referencia a que, luego de la formulación de preguntas, la docente establece turnos de participación entre sus alumnos para que compartan su o sus respuestas. En palabras de Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016), esta es otra tarea que desempeñan los docentes al aplicar la estrategia de formulación de preguntas. En este sentido, por un lado, “cuando varios responden al mismo tiempo o quieren responder, les da un turno de participación, de acuerdo con el orden en que levantaron la mano” (O2_ETP).

De la misma manera, por otro lado, “da los primeros turnos a quienes hasta ese momento no han participado mucho” (O3_ETP). Es decir, los turnos de participación que otorga la docente se basan en dos criterios que, según lo compartido por la docente, son “(...) levantar la mano para que ya puedan participar y se pueda entender, porque cuando todos responden a la vez, no se entiende” (E_ETP1) y “[...] darles opción a aquellos niños que no participan para que, al final, todos los niños estén participando” (E_ETP2). En pocas palabras, los criterios de asignación de turnos de participación son el orden en que los estudiantes levantaron la mano, así como la frecuencia de su participación.

Tabla 6.

Establecimiento de turnos de participación

Establecimiento de turnos de participación (ETP)

La docente establece turnos de participación para responder las preguntas. Cuando varios responden al mismo tiempo o quieren responder les da un turno de participación, de acuerdo al orden en que levantaron la mano.[O2_ETP]

La docente establece turnos de participación para responder las preguntas. Da los primeros turnos a quienes hasta ese momento no han participado mucho. [O3_ETP]

“[...] levantar la mano para que ya puedan participar y se pueda entender, porque cuando todos responden a la vez, no se entiende”. [E_ETP1]

“[...] darles opción a aquellos niños que no participan para que, al final, todos los niños estén participando”. [E_ETP2]

3.2.4. Establecimiento de Tiempo de Espera. En esta subcategoría, así como se puede ver en la Tabla 7, se encontró que la docente establece un tiempo de espera limitado para que los y las estudiantes respondan la pregunta que se les formuló. Tomando en consideración la idea de Döş et al. (2016), con esta acción, la maestra ejerce otro de los roles que tiene al aplicar la estrategia de formulación de preguntas. Según palabras de la docente y las observaciones de las sesiones, “espero a que responda [...] si el niño no me responde, entonces doy pase a otro compañero [...]” (E_ETE), evidenciándose así que el tiempo de espera es limitado, aunque esta ella “no lo dice explícitamente” (O3_ETE). Cabe mencionar que, tal como afirman Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016), el tiempo de espera la docente lo determina tomando en cuenta los criterios que ella encuentre relevantes.

Tabla 7.

Establecimiento de tiempo de espera

Establecimiento de tiempo de espera (ETE)

La docente determina un tiempo de espera después de plantear las preguntas. No lo dice explícitamente, pero cuando alguno no responde después de un tiempo, hace la misma pregunta a otro niño. [O3_ETE]

“Espero a que responda [...]”. “[...] si el niño no me responde, entonces doy pase a otro compañero [...]”. [E_ETE]

3.2.5. Retroalimentación. Respecto a esta subcategoría, así como se puede visualizar en la Tabla 8, se evidenció que, luego de haber obtenido una respuesta del alumno, la profesora brinda retroalimentación, como parte de su rol al aplicar la estrategia de preguntas que mencionan Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré

(2016). De acuerdo con lo observado, esta retroalimentación “es brindada inmediatamente después de la respuesta de los niños” (O2_R1). Y, considerando los tipos de retroalimentación que presenta Shute (2008, como se citó en Moreno, 2021), se habla de una retroalimentación inmediata, puesto que esta se suscita segundos después de que el alumno dio una respuesta.

La retroalimentación no elaborada es otro de los hallazgos obtenidos a partir de las técnicas de investigación aplicadas, la cual brinda explicaciones o contribuye en la búsqueda de soluciones frente a una no respuesta o a una respuesta errónea, tal como indica Shute (2008, como se citó en Moreno, 2021). Ello se evidencia cuando, por ejemplo, el niño responde correctamente, y la maestra “usa frases como ‘muy bien’ para calificar la participación” (O2_R2) o como “Ajá, muy bien” (O3_R2). Entonces, contrastando esta retroalimentación con otra de las clasificaciones de retroalimentación que hace el autor mencionado, se habla de una retroalimentación de complejidad relativamente baja que se caracteriza por no ser muy elaborada, limitándose a calificar la participación del estudiante como correcta o incorrecta.

Asimismo, frente a una respuesta errónea por parte de los estudiantes, la docente dice “[...] a veces, está errónea y se les explica” (E_R1). Esta “explicación” mencionada por la maestra no se pudo evidenciar en las observaciones; sin embargo, sí se encontró que “cuando la respuesta no es correcta [...] escucha otra respuesta hasta obtener la correcta, a la que responde ‘Ajá, muy bien’” (O3_R2). Es decir, tampoco se pudo visualizar la retroalimentación elaborada de la que nos habla Shute (2008, como se citó en Moreno, 2021), sino hasta una retroalimentación de mayor complejidad mediante la cual se brinda la respuesta correcta si se obtuvo una incorrecta.

Por último, en esta misma subcategoría, se encontró que, mediante la retroalimentación, la docente busca que los estudiantes se sientan seguros de sí mismos, de tal manera que se motiven a participar. En este sentido, ella dice “cuando se les da retroalimentación [...] al entender el tema, entonces ellos tienen más seguridad para responder”. Ello se relaciona con lo expresado por Moreno (2021), quien manifiesta que la retroalimentación tiene una gran influencia en la enseñanza y en el aprendizaje.

Tabla 8.

Retroalimentación

La docente brinda retroalimentación a sus estudiantes, luego de que estos hayan respondido a las preguntas. Es brindada inmediatamente después de la respuesta de los niños. [O2_R1]

Usa frases como “Muy bien” para calificar la participación. [O2_R2]

Dice “Ya, puede ser” cuando la respuesta no es correcta y escucha otra respuesta hasta obtener la correcta a la que responde “Ajá, muy bien”. [O3_R2]

“[...] a veces, está errónea y se les explica”. [E_R1]

3.2.6. Beneficios de la Estrategia. Como última subcategoría, se tienen los beneficios que supone la puesta en práctica de la estrategia. Los hallazgos obtenidos en esta subcategoría, tal como se puede ver en la Tabla 9, son enumerados a continuación. En primer lugar, tal como se identificó en las cuatro sesiones observadas, “la estrategia de formulación de preguntas permite un intercambio de opiniones e ideas entre maestra-alumnos principalmente” (O1_BE1). De esta manera, se confirma lo descrito por Joseph (2018) en alusión a que la estrategia en cuestión hace posible dar inicio a un compartir recíproco de ideas, comentarios o puntos de vista.

En segundo lugar, se distingue como otro beneficio a la posibilidad de síntesis del tema de la clase que otorga la estrategia. Para ello, la docente suele hacer cuestionamientos tales como “¿Sobre qué hemos hablado hoy? ¿Qué temas hemos hablado el día de hoy?” (O1_BE2), “¿Qué hemos visto en la clase de hoy?” (O2_BE2), “¿Qué hemos visto en Personal Social?” (O3_BE2) y “¿Qué hemos aprendido el día de hoy?” (O4_BE2). Así, se corrobora lo descrito por Curtet et al. (2015) y el Centro de Desarrollo de la Docencia (2018) que consideran el sintetizar y concluir un tema como un beneficio de la estrategia.

En tercer lugar, la docente menciona que otro beneficio que supone la estrategia es “[...] ayudarles a pensar, a razonar [...], comprender el tema [...]” (E_BE2). En otras palabras, se habla del desarrollo de procesos mentales complejos mencionados por León Díaz et al. (2018) y el Centro de Desarrollo de la Docencia (2018), entre los que se encuentran desafiar el pensamiento (Joseph, 2018).

En último lugar, otros beneficios que conlleva la estrategia, según la docente entrevistada, son que “[...] refuerza el tema que ellos han hecho. Ayuda a recordar qué es lo que ellos han aprendido” (E_BE3), “se usa como retroalimentación también” (E_BE4) y “[...] motivación a los niños [...]” (E_BE5). Estas declaraciones sobre los objetivos de la estrategia concuerdan con lo mencionado por distintos autores quienes también los toman como beneficios. En este sentido, por ejemplo, para Joseph (2018), la estrategia motiva el interés por aprender del alumnado; en tanto, para Costa y Kallick (2015), permite profundizar sobre lo aprendido.

Tabla 9.

Beneficios de la estrategia

Beneficios de la estrategia (BE)
La estrategia de formulación de preguntas permite un intercambio de opiniones e ideas entre maestra-alumnos principalmente. [O1_BE1] La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Sobre qué hemos hablado hoy? ¿Qué temas hemos hablado el día de hoy, Ariana? [O1_BE2]
La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Qué hemos visto en la clase de hoy? [O2_BE2]
La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Qué hemos visto en Personal Social? [O3_BE2]
La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Qué hemos aprendido el día de hoy? [O4_BE2]
“[...] ayudarles a pensar, a razonar [...]”. “[...] comprender el tema [...]”. [E_BE2]

“[...] refuerza el tema que ellos han hecho”. “Ayuda a recordar qué es lo que ellos han aprendido”. [E_BE3]

“Se usa como retroalimentación también”. [E_BE4]

“[...] motivación a los niños [...]”. [E_BE5]

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se llegaron luego de haber analizado e interpretado toda la información recabada en relación con cada categoría y subcategoría de este estudio. Las conclusiones descritas en las siguientes líneas guardan estrecho vínculo con los hallazgos obtenidos y expuestos en esta parte de la investigación.



Conclusiones

1. Existe conciencia acerca de los beneficios que implica la estrategia de formulación de preguntas, frente a las barreras de la participación estudiantil que se presentan en la educación a distancia, como lo son la inadecuada conectividad, los dispositivos inadecuados o insuficientes, entre otros. En este sentido, la docente la pone en práctica de manera sistemática asumiendo los roles que una aplicación eficaz de la estrategia suponen. Así, la profesora delimita objetivos de aprendizaje, diseña y realiza una planificación semiestructurada de las preguntas que formulará, establece turnos de participación, establece tiempo de espera y retroalimenta las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, si la situación así lo requiere, la docente realiza los ajustes necesarios a la ejecución, pues en la flexibilidad se encuentra la efectividad de la estrategia.

2. El trabajo docente promueve la participación de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas formulando preguntas que generalmente van dirigidas a alumno por alumno. De esta manera, se pretende asegurar la participación de todos o, al menos, de la gran mayoría del alumnado al responder dichas preguntas, pues las interrogantes son formuladas principalmente a quienes se considera que participan menos. En este sentido, la participación de los y las estudiantes no suele ser espontánea, pues se da a raíz de una demanda hecha por el docente, quien actúa de mediador. Además, se caracteriza por emplear, sobre todo, el audio; por ello, es principalmente oral. No obstante, la docente también solicita a los estudiantes el empleo de la videocámara, cuyo propósito principal es poder observarlos, así como monitorear y garantizar su participación, con el objetivo de impulsar sus aprendizajes en un entorno virtual.

3. La docente es consciente que la duración de las sesiones sincrónicas en donde puede interactuar en directo con sus estudiantes es limitada. Por ello, reconoce la importancia de optimizar el tiempo del que dispone, y lleva a cabo ciertas acciones durante la ejecución de la estrategia de formulación de preguntas, para promover al máximo la participación de la mayoría de sus alumnos. Es así que se enfoca más en formular preguntas fácticas, las cuales, en teoría, no conllevan mucho tiempo para que sean respondidas, ya que suelen ser directas y sencillas. Asimismo, establece turnos de participación priorizando a los que menos participan. También, dispone

tiempos de espera limitados, de tal manera que brinda la oportunidad de participar a más estudiantes. Del mismo modo, saca ventaja de la interacción en vivo que tiene con el alumnado para brindarles retroalimentación inmediata y no elaborada, orientada a desarrollar mayor seguridad en ellos mismos y propiciar así una mayor participación estudiantil.



Recomendaciones

A raíz de los hallazgos obtenidos acerca de la participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia, y de la estrategia de formulación de preguntas, así como de las conclusiones presentadas, se detallan las siguientes recomendaciones:

1. Se sugiere promover también otras formas y medios de participación de los estudiantes, como lo es la intervención escrita. De esta manera, los alumnos que por distintos motivos no usan el audio o la videocámara como medios de participación, tendrán más oportunidades para responder las preguntas. Para ello, podría incorporarse el uso del chat del Zoom, así como de otras plataformas digitales como Kahoot, Quizizz, etc., cuyo diseño y funcionamiento flexible o adaptable motivarían la participación de los y las estudiantes en las sesiones sincrónicas de educación remota.

2. Se sugiere planificar y formular más preguntas para pensar que desafíen la capacidad cognitiva de los estudiantes y, a su vez, supongan un factor de motivación o interés por aprender y participar. Frente al tiempo limitado del que se dispone en las sesiones sincrónicas, se podría incorporar plataformas como Menti, Padlet u otras, mediante las cuales se puede incitar la participación simultánea de todos los estudiantes para responder el tipo de preguntas mencionado. Otra opción sería propiciar el trabajo en equipo, es decir, formular preguntas que deban ser respondidas en grupos de estudiantes, de tal manera que, además, se desarrollen habilidades de trabajo cooperativo, al mismo tiempo que se estimula la participación estudiantil.

3. Se sugiere tomar en cuenta la literatura existente acerca de cómo formular preguntas de calidad teniendo en cuenta sus características. Se tiene, por ejemplo, autores como León Díaz et al. (2018), quienes comparten ciertas particularidades que hacen que las interrogantes sean de calidad. Entre estas, se encuentran la claridad, la precisión, la lógica, el generar curiosidad en el oyente, así como la capacidad para evocar más preguntas. Entonces, teniendo en cuenta esta información o la que se considere más oportuna, se recomienda plantear las preguntas que generarían la participación estudiantil que se quiere.

Referencias

- Alamri, W. (2019). Effectiveness of Qualitative Research Methods: Interviews and Diaries. *International Journal of English and Cultural Studies*, 2(1), 65-70. <http://dx.doi.org/10.11114/ijecs.v2i1.4302>
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus on Qualitative Research Interview. *The Qualitative Report*, 18(36), 1-9. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/anyan36.pdf>
- Ávila Cañamares, I. (2021). La Clase Virtual: Notas Para Una Fenomenología De La Presencia. *Ideas y Valores*, 70(176), 157–175. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.15446/ideasyvalores.v70n176.94174>
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/4269>
- Boada, A. y Mayorca, R. (2019). *Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros-debates en plataformas digitales*. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. https://www.researchgate.net/publication/338749654_IMPORTANCIA_DE_LA_PARTICIPACION_ACTIVIA_DE_ESTUDIANTES_VIRTUALES_A_TRAVES_DE_LOS_FOROS-DEBATES_EN_PLATAFORMAS_DIGITALES
- Campos, G. y Lule, N. (2012). LA OBSERVACIÓN, UN MÉTODO PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>
- Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Connecticut State Department of Education. (2020). *Student Participation in Distance Learning: Device/Connectivity Needs, Effective Strategies, Challenges, and State Supports Needed* [Archivo PDF]. <https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Performance/Research-Library/Results-from-District-Survey-on-Student-Participation-in-Distance-Learning-and-Device-Connectivity-N.pdf>
- Costa, A. y Kallick, B. (2015). Five strategies for questioning with intention. *Educational Leadership*, 73(1), 66-69. https://www.nwrpd.com/uploads/1/2/3/3/123306057/5_strategies_for_questioning_with_intention_el.pdf
- Creswell, J. (2014). *Research design*. <http://www.drbrambledkarcollege.ac.in/sites/default/files/E%20Book%20Research%20Design%20Cressweel%202014.pdf>

- Centro de Desarrollo de la Docencia. (2018). *Formulación de preguntas* [Archivo PDF]. https://cdd.udd.cl/files/2018/10/formulacion_preguntas.pdf
- Curtet, L., Perini, D., y Tissot, S. (2015). Le questionnement: proposition d'un outil d'analyse d'une pratique ordinaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 61-76. <http://revuedeshep.ch/pdf/18/18-04-Curtet-Perini-Tissot.pdf>
- Delgado, P. (23 de junio de 2020). *Aprendizaje sincrónico y asincrónico: definición, ventajas y desventajas*. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>
- Döş, B., Bay, E., Aslansoy, C., Tiryaki, B., Çetin, N., y Duman, C. (2016). An analysis of teachers' questioning strategies. *Educational Research and Review*, 11(22), 2065-2078. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/A09F37161683>
- Easy LMS. (10 de septiembre de 2021). *Aprendizaje sincrónico vs. asincrónico: cuál es la diferencia*. <https://www.easy-lms.com/es/centro-de-conocimiento/centro-de-conocimiento-lms/aprendizaje-sincronico-vs-asincronico/item10387>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/ aprendizaje a distancia, virtual, en línea, (digital, eLearning. . . ? *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9–28. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.5944/ried.23.1.25495>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2017). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- IBERTIC. (s.f.). *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo*. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- Joseph, S. (2018). Questions Teachers Ask: An Exploratory Study of Teachers' Approach to Questioning in the Primary and Secondary Classroom. *Journal of Education & Social Policy*, 5(1), 77-87. http://jespnet.com/journals/Vol_5_No_1_March_2018/9.pdf
- Kawulich, B. (2012). *Collecting data through observation*. https://www.researchgate.net/publication/257944783_Collecting_data_through_observation
- León Díaz, F., Duque Bedoya, E., y Escobar Ibarra, P. (2018). Estrategias De Formulación De Preguntas De Calidad Mediadas Por Realidad Aumentada Para El Fortalecimiento Del Pensamiento Científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 791–815.

- Miramontes, A., Castillo, K., y Macías, H. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *RITI Journal*, 7(14), 199-214. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moscoso-Loaiza, L., y Díaz-Heredia, L. (2017). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana De Bioética*, 18(34-1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/r/bi.2955>
- New York University. (11 de mayo de 2006). *How does student participation influence student achievement?* <https://steinhardt.nyu.edu/departments/teaching-and-learning/research/practitioner-action-research/how-does-student>
- Qaddo, M. (2019). *Participant Observation as Research Methodology: Assessing the Validity of Qualitative Observational Data as Research Tools*. https://www.researchgate.net/publication/334726309_Participant_Observation_as_Research_Methodology_Assessing_the_Validity_of_Qualitative_Observational_Data_as_Research_Tools
- Sánchez, E. (1 de septiembre de 2020). *¿Aprendizaje asíncrono o síncrono?* Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2020/09/aprendizaje-asincrono-o-sincrono/>
- Shiro, M. (s.f.) *Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica*.
- TED-Ed en Español. (25 de septiembre de 2017). *Preguntas para pensar | Melina Furman* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jGMsgjFieao&ab_channel=TED-EdenEspa%C3%B1ol
- Universidad de San Andrés. (s.f.). *Melina Furman: "Llenemos la escuela de preguntas para pensar"*. https://udesa.edu.ar/Revista/Detalle/10_4543_Melina-Furman-Llenemos-la-escuela-de-preguntas-para-pensar
- Valenzuela Hasenohr, M., y Ramaciotti Ferré, A. (2016). Uso De Preguntas Como Estrategia Clave en La Sala De Clases: La Pieza Que Falta. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 23, 37–69. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i23.1707>

Anexos

Anexo 1

Matriz de consistencia de la investigación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Currículo y Didáctica			
TEMA	Estrategia de formulación de preguntas y Participación estudiantil			
TÍTULO	La estrategia de formulación de preguntas para promover la participación estudiantil			
PREGUNTA PROBLEMA	¿Cómo los docentes aplican la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación estudiantil del cuarto grado del nivel primario durante sesiones sincrónicas?			
OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas.	Describir la participación de los estudiantes a partir del empleo de la estrategia didáctica de formulación de preguntas durante sesiones sincrónicas.	Participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia	Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil	Observación Guía de observación Entrevista Guía de entrevista
			Formas de participación	
			Medios de participación	
	Describir cómo la docente emplea la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación de sus estudiantes durante sesiones sincrónicas.	Estrategia de formulación de preguntas	Delimitación de objetivos	
			Planificación de preguntas	
			Establecimiento de turnos de participación	
			Establecimiento de tiempo de espera	
			Retroalimentación	
			Beneficios de la estrategia	

Anexo 2

Matriz de coherencia para la elaboración de la guía de observación

Objetivo General				
Analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas.				
Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Conceptualización	Ítems
Describir la participación de los estudiantes a partir del empleo de la estrategia didáctica de formulación de preguntas durante sesiones sincrónicas.	Participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia	Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación	(...) a quién o a quiénes van dirigidas las preguntas; estas pueden estar enfocadas a la clase en general, a ciertos grupos de la clase, a algún estudiante en específico, etc (Döş et al., 2016).	Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a todo el aula.
		Formas de participación	Así mismo, su participación no es muy espontánea. Ello ocasiona que los maestros sientan que hablan solos, dada la incertidumbre de no saber si realmente los alumnos están prestando atención, ya que se mantienen en silencio con los micrófonos apagados (Ávila Cañamares, 2021).	Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a él o ella en particular.
		Medios de participación	Ello se debe a que los estudiantes suelen participar con mayor frecuencia empleando solamente el micrófono, en comparación con el uso de las cámaras (Ávila Cañamares, 2021).	Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara.
				Los estudiantes participan de la clase virtual con audio y vídeo.
				Los estudiantes participan de la clase virtual por medio del chat.
		Describir cómo la docente emplea la estrategia didáctica de	Estrategia de formulación de preguntas	Delimitación de objetivos

formulación de preguntas para promover la participación de sus estudiantes durante sesiones sincrónicas.			que la estrategia sea eficaz (Döş et al., 2016).	
	Planificación de preguntas		Otro rol que desempeña es realizar una planificación y diseñar los tipos preguntas que formulará, teniendo en cuenta objetivos específicos previamente delimitados (Joseph, 2018; Costa y Kallick, 2015; Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016).	Se evidencia que la docente planifica y diseña las preguntas que formulará, con anticipación.
				La docente formula preguntas fácticas.
				La docente formula preguntas para pensar.
	Establecimiento de turnos de participación		Organiza los turnos de participación durante el diálogo o la discusión de ideas, y establece la extensión de las mismas (Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016)	La docente establece turnos de participación para responder las preguntas.
	Establecimiento de tiempo de espera			La docente determina un tiempo de extensión o espera para que los estudiantes respondan las preguntas.
	Retroalimentación		Brindar retroalimentación luego de haber obtenido una respuesta (Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016).	La docente brinda retroalimentación a sus estudiantes, luego de estos hayan respondido a las preguntas.
Beneficios de la estrategia		Según Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016) y Joseph (2018), esta estrategia permite dar inicio a un intercambio de ideas y sintetizar el tema de una clase.	La estrategia permite un intercambio de opiniones e ideas entre compañeros o entre maestra-alumnos. La estrategia permite sintetizar o concluir un tema.	

Anexo 3

Matriz de coherencia para la elaboración de la guía de entrevista

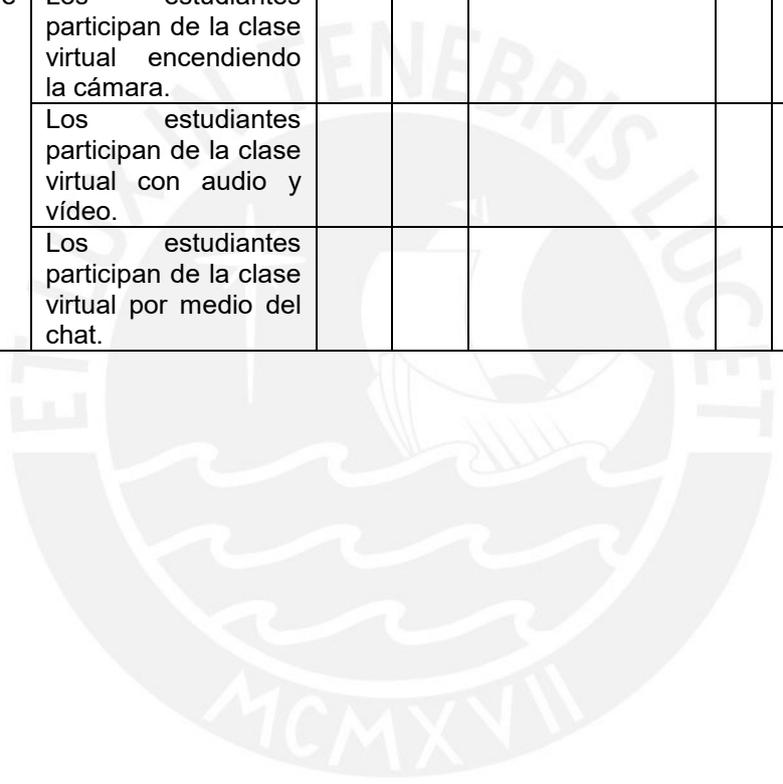
Objetivo General				
Analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas.				
Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Conceptualización	Preguntas
Describir la participación de los estudiantes a partir del empleo de la estrategia didáctica de formulación de preguntas durante sesiones sincrónicas.	Participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia	Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación	(...) a quién o a quiénes van dirigidas las preguntas; estas pueden estar enfocadas a la clase en general, a ciertos grupos de la clase, a algún estudiante en específico, etc (Döş et al., 2016).	¿De qué manera la estrategia de formulación de preguntas le ayuda a promover la participación de sus estudiantes en clases?
		Formas de participación	Así mismo, su participación no es muy espontánea. Ello ocasiona que los maestros sientan que hablan solos, dada la incertidumbre de no saber si realmente los alumnos están prestando atención, ya que se mantienen en silencio con los micrófonos apagados (Ávila Cañamares, 2021).	¿Cuáles son las formas más frecuentes de participación de sus estudiantes?
		Medios de participación	Ello se debe a que los estudiantes suelen participar con mayor frecuencia empleando solamente el micrófono, en comparación con el uso de las cámaras (Ávila Cañamares, 2021).	¿Cuáles son los medios por los cuales sus estudiantes participan: audio, vídeo, chat, etc.?
Describir cómo la docente emplea la estrategia didáctica de formulación de preguntas para promover la participación de sus estudiantes durante sesiones sincrónicas.	Estrategia de formulación de preguntas	Delimitación de objetivos	El docente establece intencionalmente objetivos específicos que pretende lograr, lo cual resulta fundamental para que la estrategia sea eficaz (Döş et al., 2016).	Solemos utilizar la estrategia de preguntas en diversas partes de nuestras clases, ¿qué pasos previos realiza usted antes de aplicar esta estrategia? ¿Formula objetivos para ello? ¿De qué modo lo hace?

		Planificación de preguntas	Otro rol que desempeña es realizar una planificación y diseñar los tipos de preguntas que formulará, teniendo en cuenta objetivos específicos previamente delimitados (Joseph, 2018; Costa y Kallick, 2015; Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016).	En el momento de la planificación o diseño, ¿qué toma en cuenta para formular preguntas que promuevan la participación de sus estudiantes?
		Establecimiento de turnos de participación	Organiza los turnos de participación durante el diálogo o la discusión de ideas, y establece la extensión de las mismas (Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016)	¿Cuál es el criterio para establecer los turnos de participación para que los estudiantes respondan las preguntas?
		Establecimiento de tiempo de espera		¿Cuál es el criterio para establecer tiempo de espera, de modo que los estudiantes respondan a las preguntas formuladas?
		Retroalimentación	Brindar retroalimentación luego de haber obtenido una respuesta (Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré, 2016).	<p>¿Qué acciones realiza, luego de haber obtenido o no la una respuesta del alumno en torno a la pregunta formulada?</p> <p>¿Cómo retroalimenta las respuestas de los estudiantes? ¿Podría dar un ejemplo?</p> <p>¿La retroalimentación que pone en práctica promueve la participación del estudiante? ¿De qué modo? ¿Podría explicarlo?</p>
		Beneficios de la estrategia	Según Valenzuela Hasenohr y Ramaciotti Ferré (2016) y Joseph (2018), esta estrategia permite dar inicio a un intercambio de ideas y sintetizar el tema de una clase.	<p>¿Por qué aplica la estrategia de formulación de preguntas en sus clases? ¿Qué beneficios considera tiene la aplicación de esa estrategia?</p>

Anexo 4
Guía de Observación

Categoría	Subcategoría	Ítem	Primera clase			Segunda clase		
			Sí	No	Observaciones	Sí	No	Observaciones
Estrategia de formulación de preguntas	Delimitación de objetivos	El docente establece intencionalmente objetivos a alcanzar mediante la estrategia de formulación de preguntas.						
	Planificación de preguntas	La docente planifica y diseña las preguntas que formula a los estudiantes.						
		La docente formula preguntas fácticas que pueden ser definiciones, hechos, datos						
		La docente formula preguntas para pensar que implican razonamiento, reflexión análisis o resolución de problemas.						
	Establecimiento de turnos de participación	La docente establece turnos de participación para responder las preguntas.						
	Establecimiento de tiempo de espera	La docente determina un tiempo de espera después de plantear las preguntas.						
	Retroalimentación	La docente brinda retroalimentación a sus estudiantes, luego de que estos hayan respondido a las preguntas						
	Beneficios de la estrategia	La estrategia de formulación de preguntas permite un intercambio de opiniones e ideas entre compañeros o entre maestra-alumnos.						
		La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el						

		tema desarrollado en clase.						
Participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia	Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil	Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a todo el aula.						
		Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a él o ella en particular.						
	Formas de participación	Los estudiantes participan formulando preguntas de manera espontánea.						
	Medios de participación	Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara.						
		Los estudiantes participan de la clase virtual con audio y vídeo.						
		Los estudiantes participan de la clase virtual por medio del chat.						



Anexo 5

Guía de Entrevista semiestructurada

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta textual	Categoría emergente
Estrategia de formulación de preguntas	Aplicación de la estrategia (delimitación de objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Solemos utilizar la estrategia de preguntas en diversas partes de nuestras clases, ¿qué pasos previos realiza usted antes de aplicar esta estrategia? • <i>¿Formula objetivos para ello? ¿De qué modo lo hace?</i> 		
	Aplicación de la estrategia (planificación de preguntas)	<ul style="list-style-type: none"> • En el momento de la planificación o diseño, ¿qué toma en cuenta para formular preguntas que promuevan la participación de sus estudiantes? 		
	Aplicación de la estrategia (establecimiento de turnos de participación)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el criterio para establecer los turnos de participación para que los estudiantes respondan las preguntas? 		
	Aplicación de la estrategia (establecimiento de tiempo de espera)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el criterio para establecer tiempo de espera, de modo que los estudiantes respondan a las preguntas formuladas? 		
	Aplicación de la estrategia (retroalimentación)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones realiza, luego de haber obtenido o no la una respuesta del alumno en torno a la pregunta formulada? • ¿Cómo retroalimenta las respuestas de los estudiantes? ¿Podría dar un ejemplo? • ¿La retroalimentación que pone en práctica promueve la participación del estudiante? ¿De qué modo? ¿Podría explicarlo? 		
	Beneficios de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Por qué aplica la estrategia de formulación de preguntas en sus clases?</i> • <i>¿Qué beneficios considera tiene la aplicación de esa estrategia?</i> 		

Participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia	Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera la estrategia de formulación de preguntas le ayuda a promover la participación de sus estudiantes en clases? 		
	Medios de participación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los medios por los cuales sus estudiantes participan: audio, vídeo, chat, etc.? 		
	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las formas más frecuentes de participación de sus estudiantes? 		



Anexo 6

Matriz para la Organización de la Información

Categoría	Subcategorías	Hallazgos				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Entrevista
		O1	O2	O3	O4	E
Participación estudiantil en el contexto de la educación a distancia	Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil	<p>[O1_RAYP1]: Participación grupal oral simultánea Los estudiantes participan con poca frecuencia respondiendo preguntas dirigidas a toda el aula. La profesora mencionó "Si todos hablan a la vez, yo no puedo escucharlos".</p>	<p>[O2_RAYP1]: Participación grupal oral simultánea Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a todo el aula, aunque cada vez que eso pasa la profesora les pide que hablen uno por uno.</p>	<p>[O3_RAYP1]: Participación grupal oral simultánea Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a todo el aula solo en una oportunidad, pero la docente les pide que lo hagan en orden uno por uno.</p>	<p>[O4_RAYP1]: Participación grupal oral simultánea Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas a todo el aula de solo en una oportunidad al inicio de la clase.</p>	<p>[E_RAYP1]: Promoción de participación total del alumnado "(...) hace que los niños piensen, razonen y se motiven en participar". "(...) no solamente es para que participen unos cuantos, (...) es hacer que todos participen".</p>
	Formas de participación	<p>[O1_FP]: Participación espontánea Los estudiantes no participan formulando preguntas de manera espontánea, a pesar que la docente pregunta: ¿Alguna pregunta hasta acá?</p>	<p>[O2_FP]: Participación espontánea Los estudiantes no participan formulando preguntas de manera espontánea.</p>	<p>[O3_FP]: Participación espontánea Los estudiantes sí participan formulando preguntas de manera espontánea. Formulan preguntas para que la profesora vuelva a explicar una indicación sobre la tarea.</p>	<p>[O4_FP]: Participación espontánea Los estudiantes sí participan formulando preguntas de manera espontánea. "¿El cacao también es de la selva? (refiriéndose a la imagen del cacao mostrada en la pantalla)"</p>	<p>[E_FP1]: Responden preguntas escritas "Mayormente son los que responden, realizan sus preguntas escritas".</p>

						[E_FP2]: Responden preguntas oralmente “(...) responden en forma oral (...)”.
	Medios de participación	<p>[O1_MP1]: Videocámara Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara. Es una exigencia por parte de la profesora.</p> <p>[O1_MP2]: Videocámara y audio Los estudiantes participan de la clase virtual con audio y vídeo.</p> <p>[O1_MP3]: Chat Los estudiantes no participan de la clase virtual por medio del chat. Hacen uso del chat para poner sus nombres como parte de la asistencia y para hablar sobre otros temas diferentes a la clase.</p>	<p>[O2_MP1]: Videocámara Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara. La profesora les dijo “prendan la cámara sino no puedo ver si están prestando atención o no”.</p> <p>[O2_MP2]: Videocámara y audio Los estudiantes participan de la clase virtual con audio y vídeo.</p> <p>[O2_MP3]: Chat Los estudiantes no participan de la clase virtual por medio del chat. Hacen uso del chat para poner sus nombres como parte de la asistencia y para hablar sobre otros temas diferentes a la clase.</p>	<p>[O3_MP1]: Videocámara Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara. Es una exigencia por parte de la profesora. No todos usan el vídeo, a pesar de que la profesora lo pide.</p> <p>[O3_MP2]: Videocámara y audio Los estudiantes participan de la clase virtual con audio y vídeo. No todos. Algunos solo usan el audio.</p> <p>[O3_MP3]: Chat Los estudiantes no participan de la clase virtual por medio del chat. Hacen uso del chat para poner sus nombres como parte de la asistencia.</p>	<p>[O4_MP1]: Videocámara Los estudiantes participan de la clase virtual encendiendo la cámara. “Prendan la cámara para saber que están ahí”. No todos prenden la cámara. Algunos lo apagan de vez en cuando.</p> <p>[O4_MP2]: Videocámara y audio Los estudiantes participan de la clase virtual con audio y vídeo.</p> <p>[O4_MP3]: Chat Los estudiantes no participan de la clase virtual por medio del chat. Hacen uso del chat para poner sus nombres como parte de la asistencia.</p>	<p>[E_MP1]: Audio “(...) ya levantan la mano, ya les doy el pase”. “(...) mayormente si es por Zoom es que levanten la mano”.</p> <p>[E_MP2]: Chat “Por audio... y el chat también en algunas ocasiones ellos responden (...)”.</p>
Estrategia de formulación de preguntas	Delimitación de objetivos	<p>[O1_DO]: Establecimiento de metas La docente establece intencionalmente objetivos a alcanzar mediante la estrategia de formulación de preguntas.</p>	<p>[O2_DO]: Establecimiento de metas La docente establece intencionalmente objetivos a alcanzar mediante la estrategia de formulación de preguntas.</p>	<p>[O3_DO]: Establecimiento de metas La docente establece intencionalmente objetivos a alcanzar mediante la estrategia de formulación de preguntas.</p>	<p>[O4_DO]: Establecimiento de metas La docente establece intencionalmente objetivos a alcanzar mediante la estrategia de formulación de preguntas.</p>	<p>[E_DO]: Establecimiento de metas “(...) primero tienes que saber qué es lo que vas a enseñar, qué es lo que quieres que</p>

						aprendan los niños”. “(…) primero, te pones una meta y de ahí ya con eso vas formulando preguntas”.
Planificación de preguntas	[O1_PP1]: Planificación anticipada La docente planifica y diseña las preguntas que formula a los estudiantes.	[O2_PP1]: Planificación anticipada La docente planifica y diseña las preguntas que formula a los estudiantes.	[O3_PP1]: Planificación anticipada e instantánea La docente planifica y diseña las preguntas que formula a los estudiantes. Sin embargo, también formula repreguntas, las cuales son preguntas formuladas en el momento.	[O4_PP1]: Planificación anticipada e instantánea La docente planifica y diseña las preguntas que formula a los estudiantes. También, formula preguntas en el momento según sea la necesidad; por ejemplo, cuando los niños no entendieron la pregunta o nadie responde, ella la reformula.	[E_PP1]: Consideración de criterios de evaluación Al planificar toma en cuenta: “(…) los criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños”.	
	[O1_PP2]: Planificación de preguntas fácticas La docente formula preguntas fácticas como definiciones, hechos, datos. ¿Quién se quedó ciego? ¿Cuáles eran los tipos de bullying que hemos visto? ¿Qué significará el bullying social? ¿De qué nos ha hablado el vídeo, Britany? Es importante tener un ho... (Dice para que los niños completen la respuesta esperada).	[O2_PP2]: Planificación de preguntas fácticas La docente formula preguntas fácticas como definiciones y datos. ¿Qué es una lonchera nutritiva? ¿Qué has investigado? (dirigido a niños en específico) ¿Alguna pregunta? (luego de dar una explicación). Ayer hemos hablado de... [Hace un recuento de lo tratado].	[O3_PP2]: Planificación de preguntas fácticas La docente formula preguntas fácticas como definiciones y datos. ¿Qué tipos de pesca hay? ¿Cómo se llama la corriente que va de norte a sur? ¿Cómo se llama la corriente que va de sur a norte?	[O4_PP2]: Planificación de preguntas fácticas La docente formula preguntas fácticas como datos. ¿Flora vendría a ser los...? ¿Y la fauna? (pregunta para recoger saberes previos). ¿Qué serán actividades económicas?	[E_PP2]: Consideración de objetivos “(…) qué es lo que quiero lograr con el tema y de ahí recién desarrollar las preguntas de acuerdo al grado”.	
	[O1_PP3]: Planificación de preguntas para pensar La docente formula preguntas	[O2_PP3]: Planificación de preguntas para pensar La docente formula preguntas	[O3_PP3]: Planificación de preguntas para pensar La docente no formula preguntas	[O4_PP3]: Planificación de preguntas para pensar La docente formula preguntas		

	<p>para pensar que implican reflexión. Según el tema de Tutoría, Amil, ¿a qué te comprometes? (salud física y mental) No se evidenciaron muchas, Sobre todo, se identificaron preguntas fácticas.</p>	<p>para pensar que implican reflexión. ¿Cómo podemos cuidar nuestro cuerpo? Ayer hemos hablado de... [hace un recuento de lo tratado].</p>	<p>para pensar. No se evidenció, Sobre todo, se identificaron preguntas fácticas.</p>	<p>para pensar que implican reflexión. ¿Qué pasa si nosotros talamos todos los árboles?</p>	
Establecimiento de turnos de participación	<p>[O1_ETP]: Turnos de participación establecidos La docente establece turnos de participación para responder las preguntas. Los niños levantan las manos y les otorga el turno de acuerdo al orden en que levantaron la mano.</p>	<p>[O2_ETP]: Turnos de participación establecidos La docente establece turnos de participación para responder las preguntas. Cuando varios responden al mismo tiempo o quieren responder les da un turno de participación, de acuerdo al orden en que levantaron la mano.</p>	<p>[O3_ETP]: Turnos de participación establecidos La docente establece turnos de participación para responder las preguntas. Da los primeros turnos a quienes hasta ese momento no han participado mucho.</p>	<p>[O4_ETP]: Turnos de participación establecidos La docente establece turnos de participación para responder las preguntas. Cuando varios responden al mismo tiempo o quieren responder les da un turno de participación, de acuerdo al orden en que levantaron la mano.</p>	<p>[E_ETP1]: Turnos establecidos para comprensión de respuesta oral “(...) levantar la mano para que ya puedan participar y se pueda entender, porque cuando todos responden a la vez, no se entiende”.</p> <p>[E_ETP2]: Turnos establecidos para participación total del grupo “(...) darles opción a aquellos niños que no participan para que, al final, todos los niños estén participando”.</p>
Establecimiento de tiempo de espera	<p>[O1_ETE]: Tiempo de espera limitado La docente determina un tiempo de espera después de plantear las preguntas. No lo dice</p>	<p>[O2_ETE]: Tiempo de espera limitado La docente determina un tiempo de espera después de plantear las preguntas. El niño no responde</p>	<p>[O3_ETE]: Tiempo de espera limitado La docente determina un tiempo de espera después de plantear las preguntas. No lo dice</p>	<p>[O4_ETE]: Tiempo de espera limitado La docente determina un tiempo de espera después de plantear las preguntas. El niño no responde</p>	<p>[E_ETE]: Tiempo de espera limitado “Espero a que responda (...)”. “(...) si el niño no me responde,</p>

	explícitamente, pero cuando alguno no responde después de un tiempo, la docente da la respuesta o hace la misma pregunta a otro niño.	luego de un rato, entonces otro niño es cuestionado.	explícitamente, pero cuando alguno no responde después de un tiempo, hace la misma pregunta a otro niño.	luego de un rato, entonces otro niño es cuestionado.	entonces doy pase a otro compañero (...).
Retroalimentación	<p>[O1_R1]: Retroalimentación inmediata La docente brinda retroalimentación a sus estudiantes, luego de que estos hayan respondido a las preguntas. “Ya, vamos a ver allí”</p> <p>[O1_R2]: Retroalimentación no elaborada Califica respuestas de preguntas fácticas con frases como “Muy bien” y repitiendo la respuesta correcta.</p>	<p>[O2_R1]: Retroalimentación inmediata La docente brinda retroalimentación a sus estudiantes, luego de que estos hayan respondido a las preguntas. Es brindada inmediatamente después de la respuesta de los niños.</p> <p>[O2_R2]: Retroalimentación no elaborada Usa frases como “Muy bien” para calificar la participación.</p>	<p>[O3_R1]: Retroalimentación inmediata La docente brinda retroalimentación a sus estudiantes, luego de que estos hayan respondido a las preguntas.</p> <p>[O3_R2]: Retroalimentación no elaborada Dice “Ya, puede ser” cuando la respuesta no es correcta y escucha otra respuesta hasta obtener la correcta a la que responde “Ajá, muy bien”.</p>	<p>[O4_R1]: Retroalimentación inmediata La docente brinda retroalimentación a sus estudiantes, luego de que estos hayan respondido a las preguntas.</p> <p>[O4_R2]: Retroalimentación no elaborada Repite la respuesta correcta dada por los niños “Ajá, la flora son las flores”; “muy bien, la fauna son los animales.”</p>	<p>[E_R1]: Retroalimentación no elaborada “(...) a veces, está errónea y se les explica”.</p> <p>[E_R2]: Retroalimentación para fomentar seguridad “Cuando se les da retroalimentación (...) al entender el tema, entonces ellos tienen más seguridad para responder”.</p>
Beneficios de la estrategia	<p>[O1_BE1]: Intercambio de opiniones La estrategia de formulación de preguntas permite un intercambio de opiniones e ideas entre maestra-alumnos principalmente.</p> <p>[O1_BE2]: Sintetizar el tema de la clase</p>	<p>[O2_BE1]: Intercambio de opiniones La estrategia de formulación de preguntas permite un intercambio de opiniones e ideas entre maestra-alumnos principalmente.</p> <p>[O2_BE2]: Sintetizar el tema de la clase</p>	<p>[O3_BE1]: Intercambio de opiniones La estrategia de formulación de preguntas permite un intercambio de opiniones e ideas entre maestra-alumnos principalmente.</p> <p>[O3_BE2]: Sintetizar el tema de la clase</p>	<p>[O4_BE1]: Intercambio de opiniones La estrategia de formulación de preguntas permite un intercambio de opiniones e ideas entre maestra-alumnos principalmente.</p> <p>[O4_BE2]: Sintetizar el tema de la clase</p>	<p>[E_BE1]: Sintetizar el tema de la clase “(...) ayudar a sintetizar la clase”.</p> <p>[E_BE2]: Promover procesos</p>

		La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Sobre qué hemos hablado hoy? ¿Qué temas hemos hablado el día de hoy, Ariana?	La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Qué hemos visto en la clase de hoy?	La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Qué hemos visto en Personal Social?	La estrategia de formulación de preguntas permite sintetizar o concluir el tema desarrollado en clase. ¿Qué hemos aprendido el día de hoy?	<p>mentales complejos “(…) ayudarles a pensar, a razonar (…)” “(…) comprender el tema (…)”</p> <p>[E_BE3]: Reforzamiento de lo aprendido “(…) refuerza el tema que ellos han hecho”. “Ayuda a recordar qué es lo que ellos han aprendido”.</p> <p>[E_BE4]: Retroalimentación “Se usa como retroalimentación también”.</p> <p>[E_BE5]: Motivación “(…) motivación a los niños (…)”.</p>
--	--	--	---	---	--	--

Códigos:

O: Observación

E: Entrevista

RAYP: Relación entre la aplicación de la estrategia y la participación estudiantil

FP: Formas de participación

MP: Medios de participación

DO: Delimitación de objetivos

PP: Planificación de preguntas

ETP: Establecimiento de turnos de participación

ETE: Establecimiento de tiempo de espera

R: Retroalimentación

BE: Beneficios de la estrategia

Anexo 7

Carta de Consentimiento Informado

Estimado participante:

Mediante esta carta, se pretende brindarle información necesaria sobre la investigación que lleva por título “La estrategia de formulación de preguntas para promover la participación estudiantil” y sobre la naturaleza de cuál sería el rol que usted desempeñaría como participante del mencionado estudio.

En primer lugar, es preciso darle a conocer que quien viene llevando a cabo la investigación en cuestión es Valery Nayeli Olivera Vilcapoma, estudiante del último ciclo de la carrera de Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En segundo lugar, en lo que concierne al estudio, este tiene como objetivo general *analizar la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas para promover la participación de estudiantes de cuarto grado de primaria durante sesiones sincrónicas.*

En tercer lugar, en relación con lo sería su participación, es necesario mencionarle lo siguiente:

- En el caso que usted acepte participar en esta investigación, se le solicitará su colaboración respondiendo algunas preguntas de una entrevista semiestructurada, cuyas respuestas serán grabadas con fines netamente académicos. Asimismo, el tiempo estimado para esta entrevista es de 40 minutos, la cual se llevaría a cabo mediante la plataforma Zoom u otro medio similar.
- Asimismo, se le pedirá de la autorización para observar dos de sus sesiones de clase del área de Comunicación, Personal Social o Tutoría.

En cuarto lugar, es preciso indicarle que todos los datos obtenidos a partir de la entrevista y las observaciones serán empleados con fines puramente académicos. Además, serán confidenciales y anónimos; por ello, serán codificados. Solo tendrán acceso a esta información textual, la investigadora y su asesora hasta que sea, finalmente, borrada en la etapa de publicación del estudio.

En quinto lugar, es fundamental recalcar que su participación es completamente voluntaria; por lo tanto, usted es libre de decidir dejar de ser parte de esta investigación en el momento que sea, si así usted lo considera necesario.

En sexto y último lugar, en el caso que usted tenga dudas sobre cualquier aspecto de este estudio o de su participación, es libre de realizar las preguntas que usted desee. Así también, si tiene alguna incomodidad o si no está de acuerdo con algún aspecto de su participación, puede hacerlo saber a la investigadora sin ningún inconveniente.



Anexo 8

Transcripción de la Entrevista

Preguntas	Respuesta textual
<ul style="list-style-type: none">• Solemos utilizar la estrategia de preguntas en diversas partes de nuestras clases, ¿qué pasos previos realiza usted antes de aplicar esta estrategia?• ¿Formula objetivos para ello? ¿De qué modo lo hace?	<p>Ya. Es de acuerdo al área. Por ejemplo, en lo que es en Comprensión de Lectura, siempre se utilizan las preguntas antes, durante y después de un texto. Antes, para predecir para que ellos predizcan de qué tratará, qué significa el dibujo. Relacionar el dibujo con el tema que se tratará. Eso es cuando se hace una Comprensión de lectura. Cuando se inicia, de repente, un tema amplio en Personal o en Ciencia cuando se les da la lectura, porque... cuando son virtuales mayormente se les dan lecturas... los niños mayormente tienen que ir leyendo, haciendo la lectura coral. Primero, más que todo, empezando por el dibujo o el título</p> <p>Claro. Formulas objetivos, porque primero tienes que saber qué es lo que vas a enseñar, qué es lo que quieres que aprendan los niños. Entonces, ya te vas formulando objetivos para que... qué preguntas quiero hacer. Es como que... cuando hacemos preguntas, hay tres tipos de preguntas: inferencial, literal, Entonces, qué quieres lograr con los niños, entonces, primero te pones una meta y de ahí ya con eso vas formulando preguntas... ¿Para qué voy a utilizar estas preguntas? Porque quiero que los niños entiendan mejor el tema. Entonces, por eso, mayormente, de acuerdo a lo que tú quieres lograr con tus niños, vas a ir formulando las preguntas.</p>
<ul style="list-style-type: none">• En el momento de la planificación o diseño, ¿qué toma en cuenta para formular preguntas que promuevan la participación de sus estudiantes?	<p>Cuando se planifica, primero se ve lo que son los criterios, los criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños. De ahí, poco a poco, nosotros vamos planificando... qué es lo que quiero lograr con el tema y de ahí recién desarrollar las preguntas... de acuerdo al tema... Y qué es lo que van a aprender, porque, a veces, el tema es muy amplio, pero qué es lo que tú necesitas que aprendan el niño... y de acuerdo al grado. Si es primer grado, que reconozcan. Si es, de repente, de tercero, cuarto, que identifiquen que vean características. O sea, de acuerdo al tema y al grado, te vas planteando las preguntas. Igual también para eso de acuerdo a cada ciclo pues tienes que ver los desempeños para poder recién ver... precisar tus criterios y todo eso.</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es el criterio para establecer los turnos de participación para que los estudiantes respondan las preguntas?	<p>A veces, cuando uno hace una pregunta abierta, todos contestan. Todos quieren responder. Y si tú te das cuenta, si todos responden a la vez, no lo entiendes. En lo virtual, ellos sabían que cuando uno quería participar, tenía que levantar la mano para que ya puedan participar y se pueda entender, porque cuando todos responden a la vez, no se entiende. Entonces, a veces, les digo "uno por uno" o "levanten la mano". O, de repente, ya veo que, de repente, hay dos o tres niños que siempre dan las respuestas... buscar que otros niños... darles la palabra a otros niños para que ellos puedan responder. O sea, más que todo, para que todos participen, porque si tú lanzas la pregunta, si tú dices "a ver, ¿quién descubrió</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Y cómo establece, por ejemplo, quién va a ir primero, quién va a ir segundo, quién responde tercero y así? 	<p>América?” o “¿de qué trató el tema?” Todos te van a responder... Si entendieron la lectura o el tema, todos te van a responder y no lo vas a entender. Entonces, para eso, primero tienes que dar normas, decir “se levanta la mano”, o ver si ya el niño participó, decir... nombrar a niños que no han participado para que puedan también responder.</p> <p>Primero, a veces, al comienzo, como te dije, como todos quieren participar, das opciones primero a los que todavía no han participado. O sea, ya de repente a la primera pregunta, bueno... a la segunda pregunta, la tercera pregunta, vas buscando a los niños que no han participado y puedan responder. Entonces, ya ahí complementas. De repente, le dices “tal niño... el niño A, el niño B, el niño C... A veces, el niño C, como no le gusta participar mucho, como que se cohíbe no quiere responder, pero ya el niño que sigue en el orden que sigue ya te da la respuesta. Entonces, le complementas... “¿qué dijo tu compañero?”, “¿estás de acuerdo o no estás de acuerdo?” Ahí como que se ponen a pensar “sí o no” y fundamenta... Entonces, darles opción a aquellos niños que no participan para que, al final, todos los niños estén participando, participen en responder las preguntas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el criterio para establecer tiempo de espera, de modo que los estudiantes respondan a las preguntas formuladas? • Y, por ejemplo, usted cuando formula una pregunta, dice “a ver, le voy a dar 1 minuto para que responda esta pregunta?” ¿Algo así o... solo espera a que responda? 	<p>Primero, cuando tú lanzas la primera pregunta, cuando uno hace la primera pregunta, ahí, al menos, te van a responder los primeros niños que siempre son participativos. Ya en la segunda pregunta, tienes que dar énfasis a los niños que no participan o dar énfasis a aquellos niños que no participan por miedo a expresarse o por miedo a pensar de que lo que él va a decir... va a estar bien o va a estar mal... Entonces, tengo que darle primero a los demás y poco a poco complementar con aquellos niños que no saben... Y preguntar a los demás si está bien su respuesta o qué hubieses respondido tú. Pero darle primero énfasis primero a los que responden primero y reforzar con preguntas a los que son un poco más callados, a los que son tímidos, a los que son inseguros, a los que piensan que lo que ellos van a decir está bien o está mal... Más que todo, por eso, no participan porque piensan que lo que ellos están diciendo o que su respuesta puede estar mal.</p> <p>Espero a que responda, pero si el niño no me responde, entonces doy pase a otro compañero- Y, después, le vuelvo a preguntar ¿qué te pareció su respuesta? ¿Estará bien o no? ¿qué opinas? Pero, es tratar de que todos participen, porque si te das cuenta, en el aula, cuando uno lanza... te responde, de repente, hay tres o cuatro que siempre responden y los demás están callados. Y cuando tú le haces la pregunta con nombre “a ver, qué tal el niño A, el niño B, el niño C”. Y, entonces, como ellos no participan mucho, están así calladitos con miedo, pero si le pones alguna pregunta ¿qué pasaría?, ¿qué hubieras hecho? Entonces como que ya les da alternativas para que él, al menos, pueda contestar “sí”, “no”, “tal vez”. Y allí poco a poco le vas sacando las palabras para que él pueda, el niño, responder, porque hay niños que no responden, porque piensan que, lo que él va a decir, está mal.</p>

	<p>De acuerdo al tema. De repente, ellos dan una pregunta y, a veces, está errónea y se les explica. Se les explica cómo es el tema, de qué trató. Entonces, ellos ya van mejorando, comprendiendo, porque, a veces, cuando leen, te responden a la primera sin haber entendido bien la pregunta. Entonces, “pero mira, ¿qué pasó?, hizo esto, ¿estará bien o no estará bien?” Entonces, allí los niños se dan cuenta y van mejorando, reformulando sus respuestas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo retroalimenta las respuestas de los estudiantes? ¿La retroalimentación que pone en práctica promueve la participación del estudiante? 	<p>Cuando se les da retroalimentación, sí, porque los niños van a comprender mucho mejor. Entonces, al entender el tema, entonces ellos tienen más seguridad para responder. Y, aparte de eso, les da más seguridad para poder escribir su respuesta en la ficha, porque se supone se les hace las preguntas para que ellos entiendan el tema. Y en sus fichas que se les hacen las preguntas, ya van a poder mejorar la comprensión y escribir bien su respuesta. Para eso, es lo que ellos tienen que participar. Participan para qué... para analizar la lectura, analizar el tema, comprender el tema. Y cuando a ellos les toque hacer su respuesta en su hoja de aplicación o en su cuaderno, puedan mejorarlo, lo hagan bien.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué aplica la estrategia de formulación de preguntas en sus clases? • ¿Qué beneficios considera tiene la aplicación de esa estrategia? • ¿Y usted cree que esta estrategia le puede ayudar a sintetizar la clase o el tema tratado? • ¿A qué se refiere con preguntas abiertas? 	<p>Para ayudarles a pensar, a razonar, a poder analizarlo y puedan comprender el tema que se les da... tanto en las diferentes áreas, porque no solamente se les pregunta en Comunicación, sino que se les pregunta casi en la mayoría de las áreas... Ciencia, Personal, Religión. Y en Matemáticas mayormente se aplican lo que son problemas, pero más que todo en las áreas de lectura donde hay temas para que ellos tengan que leer, puedan entender mejor la lectura...</p> <p>Refuerza. Se refuerza el tema que ellos han hecho. Se usa como retroalimentación también. Ayuda a recordar qué es lo que ellos han aprendido; por ejemplo, si hicimos un tema anterior, les digo “¿qué hemos entendido?, ¿qué es lo que hemos aprendido el día de ayer?” Y se les hace preguntas para que puedan reforzar y comprender el tema que hicimos.</p> <p>¿Qué hemos tratado el día de hoy? Sí, también. Ayuda bastante. Las preguntas abiertas cuando se les hace la motivación a los niños a través de preguntas... Puedes hacer una pregunta, puedes pegarles imágenes y de ahí hacerles preguntas como que ya el niño va a deducir a través de las preguntas de acuerdo al grado de las preguntas que se les da... va a poder deducir y comprender los temas.</p> <p>O sea, por ejemplo, yo digo “chicos, ¿qué es...?” En el sentido de que les das el tema... le haces las preguntas y entonces todos quieren responder. No le dices “a ver, Juancito, ¿qué es tal el tema?, ¿qué comprendes?” Sino es que tú sueltas las preguntas y todos quieren responder las preguntas. Bueno, yo lo entiendo así. Pero, en cambio, cuando tú haces una pregunta y ya le das a determinado alumno “¿qué opinas de este tema?, ¿qué te pareció?” Entonces, tú ya sabes que el niño A es el que te va a responder esa pregunta. En cambio, si tú das la pregunta así libre, entonces, todos quieren responder...</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera la estrategia de formulación de preguntas le ayuda a promover la participación de sus estudiantes en clases? 	<p>La estrategia de la pregunta hace que los niños piensen, razonen y se motiven en participar. Pero, realmente no solamente es para que participen unos cuantos, se trata de que todos participen, porque siempre hay niños que... dos o tres siempre quieren estar allí constantemente levantan la mano. Entonces, lo que es la estrategia de preguntas es hacer que todos participen. Es de acuerdo a como uno lo aplique, porque sé que hay docentes que, de repente, hacen que solamente participen dos o tres niños. En lo virtual, a veces es así. En lo virtual, solamente dos o tres te dan la respuesta y ya ahí nomás por el tiempo. Pero, tanto que sea en el virtual o en el presencial, lo bueno es que uno tiene que ver estrategias de cómo hacer que todos participen, todos te respondan.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los medios por los cuales sus estudiantes participan: audio, vídeo, chat, etc.? • • ¿Usted también usa, por ejemplo, el chat del zoom para que también puedan responder preguntas? ¿O mayormente es por audio? 	<p>Yo cuando he hecho, por ejemplo... hubo un momento que no tenía... El internet, el internet estaba bien lento. Entonces, como no podía hacer porque se cortaba, por WhatsApp, por audios. Daba las preguntas ¿qué observan en las imágenes? Les mandaba los dibujos y los niños tenían que responder porque ellos estaban en segundo grado. Entonces, todos me ponían quién es, qué actividad hace. Todos me respondían a través de audio y allí todos me participaban. Después, cuando ya tuve lo que es el Zoom, también. Por medio de Zoom participan, ya levantan la mano, ya les doy el pase. Entonces, para poder escuchar, a veces, tengo que silenciar a todos y solamente dar pase al niño que va a hablar.</p> <p>Por audio... y el chat también en algunas ocasiones ellos responden, pero mayormente si es por Zoom es que levanten la mano. Y si él ya ha respondido a algunas preguntas, dar pase o dar tiempo a que todos respondan, porque hay compañeros que no han realizado sus respuestas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las formas más frecuentes de participación de sus estudiantes? 	<p>Mayormente son los que responden, realizan sus preguntas escritas. Mayormente, bueno, se les da a través de fichas y ellos responden... dan sus respuestas en forma escrita. Cuando se les hace la pregunta en forma oral, ellos responden en forma oral, de acuerdo al medio donde se les envíe las preguntas.</p>