



# La formulación de preguntas de los docentes para fomentar la participación de los estudiantes universitarios

## *The Formation of Questions by Teachers to Encourage the Participation of University Students*

---

Irlanda Olave\*

\*Universidad Autónoma de Chihuahua/México

[iolave@uach.mx](mailto:iolave@uach.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-2530-3254>

Ana Cecilia Villarreal\*\*

\*\*Universidad Autónoma de Chihuahua/México

[avillare@uach.mx](mailto:avillare@uach.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-5884-0403>

Lizette Drusila Flores\*\*\*

\*\*\*Universidad Autónoma de Chihuahua/México

[ldflores@uach.mx](mailto:ldflores@uach.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-2209-096X>

**Resumen:** Esta investigación tuvo como objetivo explorar los tipos de preguntas que varios profesores de Literatura Inglesa, utilizando el inglés como medio de instrucción, les hacían a sus alumnos, durante sus lecciones, en una universidad del norte de México. Fue un estudio cualitativo en el cual se analizaron las transcripciones de las lecciones de cuatro profesores. Como resultado se observó una distinción entre preguntas de nivel cognitivo básico y complejo: las primeras promovieron la participación de los estudiantes y los llevaron a apoyarse en referencias textuales y culturales para responder y las segundas guiaron al estudiantado a argumentar y matizar sus respuestas. Los resultados sugieren que los docentes pueden usar las preguntas de nivel cognitivo básico como andamios, si estas se acompañan de alguna forma de retroalimentación que ayude a los estudiantes a construir procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** Estrategias de Enseñanza; Interacción, Preguntas docentes; Investigación Cualitativa, Educación Superior.

**Abstract:** This research aimed to explore the types of questions that several teachers of English Literature, using English as a medium of instruction, asked their students,

during their lessons, at a university in northern Mexico. It was a qualitative study in which the transcripts of the lessons of four teachers were analyzed. As a result, a distinction was observed between questions of a basic and complex cognitive level: the former promoted student participation and led them to rely on textual and cultural references to answer, and the latter guided the student to argue and clarify their answers. The results suggest that teachers can use basic cognitive level questions as scaffolds, if they are accompanied by some form of feedback that helps students build learning processes.

**Keywords:** Teaching Strategies; Interaction, Teachers' Questioning; Qualitative Research, Higher Education.

## 1 Introducción

La interacción en el aula entre profesores y estudiantes está mediada por el intercambio de preguntas y respuestas. Los cuestionamientos permiten a los docentes monitorear la comprensión de los estudiantes, así como invitarlos a la reflexión. La investigación relativa a las preguntas indica que éstas pueden facilitar el proceso de instrucción y enfatiza la necesidad de estudiar los tipos de interrogatorios que hacen los maestros a sus estudiantes y viceversa (Cotton, 1988; Chin, 2016; Gall, 1984; Jeanjaroonsri, 2018; Long y Sato, 1983; Nasir, Yusuf y Wardana, 2019; Richards y Lockhart, 1996; Valentika y Ariyanto, 2020). En México, solo unos pocos estudios han abordado el uso de cuestionamientos por parte de profesores en contextos bilingües y en educación superior. Por lo tanto, en este trabajo investigamos las preguntas de nivel cognitivo básico y las de nivel cognitivo complejo que formulan docentes en clases de literatura en un programa de licenciatura en una universidad pública mexicana.

Las preguntas de nivel cognitivo básico, según Cotton (1988), son aquellas que le piden al estudiante que recuerde textualmente o en sus propias palabras material previamente leído o enseñado por el profesor. También se hace referencia a ellas como cuestionamientos cerrados, directos, de recuerdo y de conocimiento. Las preguntas complejas, sugiere Cotton, se definen como aquellas que le piden al estudiante que manipule mentalmente piezas de información previamente aprendidas para crear o respaldar una respuesta con evidencia razonada lógicamente. Estos cuestionamientos también se denominan abiertos, interpretativos, evaluativos, inferenciales y de síntesis.

Varios educadores internacionales han investigado las experiencias de los maestros que hacen preguntas en el aula (Babu y Shamnaz, 2017; Huriyah y Agustiani, 2018; van Zee y Minstrell, 1997), sin embargo, los resultados de estas

investigaciones no han producido resultados definitivos (Cotton, 1988) y esto ha generado conclusiones diferentes en relación con el tipo de cuestionamientos y sus efectos en los estudiantes. Algunos investigadores como Anil, 2015; Brock, 1986 y Nunan, 1987, señalaron que las preguntas complejas pueden estimular respuestas del mismo tipo de parte de los estudiantes, mientras que las preguntas de nivel cognitivo básico no reflejan un verdadero proceso de comunicación entre el docente y sus alumnos y pueden llevar a estos últimos a dar respuestas textuales. Khan e Inamullah, 2011, por ejemplo, estudiaron los tipos de cuestionamientos que los maestros de inglés como lengua extranjera hacían a sus estudiantes. Sus resultados fueron que los docentes formularon predominantemente interrogantes de nivel cognitivo básico. Estos investigadores sugieren que los estudiantes podrían beneficiarse si los docentes hicieran más preguntas complejas que simples.

Los autores Ho, 2005; Lee, 2006 y Seedhouse, 1996 llegaron a conclusiones diferentes y propusieron que hacer preguntas de nivel cognitivo básico puede ayudar a los profesores a verificar el progreso de los estudiantes a partir de sus respuestas textuales y que estas preguntas también pueden ayudar a los maestros a estimular y facilitar la interacción y negociación de significados entre ellos y sus alumnos.

Por su parte, Albergaira-Almeida (2010); Arizavi, Kalhor, Namdri y Mousavi (2015); Fitriati, Vica y Trisanti (2017); İnan y Fidan (2012); Jara, Martínez y Rassetto (2017); Maftoon, Birjandi y Ahmadi (2013); Martínez y Rassetto (2017) y Vivekmetakorn y Thamma (2015) señalaron que los profesores deben hacer preguntas de ambos niveles cognitivos: básico y complejo, tomando en cuenta el contexto o situación en que están insertos sus estudiantes.

En todos los estudios mencionados se reconoce el papel que juegan las preguntas que hacen los docentes para la construcción de procesos de aprendizaje, aunque estos cuestionamientos tienen propósitos de instrucción distintos. El propósito de las preguntas del maestro en las lecciones tradicionales es evaluar lo que saben los estudiantes. El profesor hace una pregunta de nivel cognitivo básico que es básicamente una búsqueda de información y que requiere una respuesta corta predeterminada. A medida que avanza la discusión, el docente corrige las respuestas incorrectas (van Zee y Minstrell, 1997), es decir, responde al pensamiento de los estudiantes de manera evaluativa.

En las aulas donde el enfoque de instrucción está basado en el constructivismo (Smith, Blakeslee y Anderson, 1993), la naturaleza del interrogatorio es diferente. En tales clases, la intención del maestro es saber lo que los estudiantes opinan, entonces, el cuestionamiento se utiliza para que los alumnos puedan argumentar y negociar sus percepciones. Tales preguntas son de nivel cognitivo

complejo (Cotton 1988). A medida que avanza la discusión, el profesor se ajusta, cuestionando para acomodar las contribuciones de los estudiantes y responder a su pensamiento de manera neutral en lugar de evaluativa (van Zee y Minstrell, 1997). Esta última forma de interacción docente-estudiantes es lo que llamamos constructivismo exógeno.

## 2 El Constructivismo Exógeno

En esta investigación consideramos que los estudiantes pueden beneficiarse de todo tipo de preguntas en el aula si éstas les permiten responder y también escuchar las opiniones de sus pares, pues los procesos de aprendizaje se construyen a través de la participación activa (Coll y Onrubia, 1993; Salomon y Perkins, 1998). Llamamos a esos procesos: constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico (Olave y Villarreal, 2014).

Figura 1. Constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico

| La autorregulación y el constructivismo endógeno   | La autorregulación y el constructivismo exógeno   | La correulación y el constructivismo dialéctico  |
|--|---|--|
| El estudiante tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje a un nivel cognitivo, motivacional y conductual. La responsabilidad del aprendizaje recae en el estudiante. | El estudiante responde activamente a la ayuda que le presta el profesor o un experto quien sabe de antemano la solución al problema de aprendizaje. La responsabilidad del proceso recae por lo general en el experto quien hace preguntas y regula su nivel de ayuda según sean las respuestas del estudiante. | Los estudiantes, a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en procesos de negociación, construyen marcos de referencia interpersonales que los conducirán a lograr un significado compartido de la actividad. Los participantes no saben de antemano la solución al problema de aprendizaje que deben resolver. |

Fuente: Elaboración propia

Como explican Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), los estudiantes, a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos en procesos de negociación con los docentes y con sus pares, construyen los marcos de referencia interpersonales que los conducirán al aprendizaje. De igual manera, Bruner (1961) describe este proceso de negociación como andamiaje y lo define como el apoyo cognitivo dado por los maestros para ayudar a los aprendices a resolver tareas que quizá no serían capaces de resolver por sí mismos. La concepción de andamiaje está estrechamente relacionada con el concepto de Vygotsky (1978) de

la Zona de Desarrollo Próximo, que describió el propio autor como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial de un estudiante bajo la guía de un maestro y en colaboración con sus compañeros.

Las investigaciones desarrolladas desde la postura del constructivismo exógeno consideran que el aprendizaje se construye mediante la interacción dialógica entre el docente y los estudiantes. El profesor deberá saber cómo resolver el problema de aprendizaje para llevarlos a su zona de desarrollo próximo. El propósito de esta forma de interacción es lograr que los estudiantes resulten beneficiados.

Sugerimos que las interacciones educativas en el aula deben ser escenarios donde los estudiantes contestan y hacen preguntas, colaboran y construyen marcos de referencia explicativos, arriban a la teorización de conceptos y a la solución de problemas con sus maestros y con sus pares. En este sentido, el salón de clases es el entorno social donde el aprendizaje se construye a través de la interacción dialógica entre docentes y alumnos.

Desde la postura constructivista exógena, la interacción docente-alumnos orientada al aprendizaje, es asimétrica y transitoria, pero no es unidireccional (Rogoff, Malkin y Gilbride, 1984). Dicho de otra manera, los alumnos no reciben pasivamente la ayuda proporcionada y el profesor no se limita a hacer preguntas o a ofrecer respuestas, sino que regula su nivel de ayuda según sean las respuestas de los estudiantes. Cubero *et al.* (2008) y Salomon y Perkins (1998) señalan que, en la construcción conjunta de significados, existe un ajuste mutuo que lleva a docentes y alumnos que interactúan a compartir una misma representación o definición de la situación. Esto implica que, bajo estas condiciones, quien proporciona la ayuda se ajusta a las necesidades de los aprendices y que esta ayuda es transitoria, pues a medida que los estudiantes avanzan, la ayuda decrece. Finalmente, la meta del proceso de interacción docente-alumnos es que la ayuda sea internalizada por estos últimos.

### 3 Método

En este estudio adoptamos un diseño cualitativo para comprender el fenómeno bajo investigación y recopilar datos. Merriam (2009) explica que este paradigma descansa en la premisa de que el análisis de las interacciones se ubica en los procesos que las personas construyen de manera conjunta en el contexto de su ocurrencia. La metodología seguida es de carácter interpretativo-descriptivo (Denzin y Lincoln, 2000) a través de la cual buscamos describir, explicar y comprender algunos de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que los profesores manifiestan en sus interacciones con el estudiantado.

El enfoque que adoptamos para analizar interacciones profesores-estudiantes, de acuerdo con varios autores como Denzin, 2001; Eisenhardt, 1989; Miles y Huberman, 1994; Schwandt, 2000; Stake, 2005 y Yin, 2003, promueve la comprensión de la dinámica construida dentro de entornos específicos.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito es estudiar cómo se construyen los procesos de corregulación del aprendizaje y cómo las interacciones profesor-alumno pueden verse afectadas por los discursos de los docentes. El objetivo de la investigación fue explorar los tipos de preguntas que varios profesores de Literatura Inglesa, utilizando el inglés como medio de instrucción, les hacían a sus alumnos, durante sus lecciones en un programa de Licenciatura en Lengua Inglesa, en una universidad del norte de México.

### 3.1 Participantes

Los participantes del estudio fueron cuatro profesores de literatura anglosajona y sus estudiantes. Los maestros se seleccionaron siguiendo criterios de conveniencia (Merriam, 2009; Mertens, 2005; Newton Sutter, 2006) Estos criterios fueron: impartir cursos de literatura en idioma inglés en la Licenciatura en Lengua Inglesa y tener experiencia de cinco años o más impartiendo dichos cursos.

El profesor A es un docente norteamericano que al momento del estudio impartía un curso de análisis de la poesía a 16 estudiantes. El profesor tiene un doctorado en Adquisición y Enseñanza de un segundo idioma y ha enseñado por treinta y dos años.

El Profesor B es un docente mexicano que al momento del estudio impartía un curso de Teoría y Crítica Literaria a 17 alumnos. El profesor tiene un doctorado en Literatura y Cultura y ha enseñado por seis años.

La profesora C es una docente mexicana que al momento del estudio impartía un curso de Literatura Inglesa Medieval a 6 estudiantes. La profesora C tiene un Máster en Educación y ha enseñado por seis años.

La profesora D es una docente mexicana que al momento del estudio impartía un curso de Literatura Norteamericana. La clase constaba de 8 alumnos. La profesora tiene un título de Máster en Educación Superior y ha enseñado por diez años.

Los cuatro maestros que participaron en el estudio conocían de manera general el tema de la investigación y dieron su consentimiento por escrito para participar en él. A los profesores y sus estudiantes se les dijo que el estudio tenía como propósito explorar las interacciones entre maestros y estudiantes para evitar el sesgo de reactividad (Cone y Foster, 1982).

### 3.2 Procedimiento

Los datos fueron obtenidos de transcripciones de las lecciones y notas de observación en el aula de los profesores participantes. Cada uno de los docentes acordó tener un promedio de dos de sus lecciones observadas y grabadas en audio o vídeo, o ambos. Se observaron un total de 8 lecciones, con cada una de ellas con una duración promedio de 50 minutos. Los datos del caso 1 se recopilaron durante el semestre agosto-diciembre 2017, los datos del caso 2 durante el semestre enero-junio 2018, los datos del caso 3 se recopilaron durante el semestre agosto-diciembre 2018 y los datos del caso 4 durante el semestre enero-junio 2019. Para proteger la identidad de los participantes, se le asignó una letra a cada profesor y la letra S y un número a cada estudiante. Los investigadores que grabaron las lecciones tuvieron un rol no participante, se instalaron en la parte posterior del aula y grabaron las lecciones con teléfonos celulares. Otras fuentes de datos, además de los archivos de videograbación, fueron las copias de los libros de trabajo que recibieron los estudiantes.

La mayor parte de la investigación cualitativa no sigue una estructura lineal; es cíclica y los investigadores vuelven a examinar los datos en diferentes etapas del proceso. En los siguientes párrafos, se presenta el proceso cíclico de transcripción y análisis de datos.

#### **Proceso cíclico de análisis de datos:**

1. Escuchar las grabaciones de vídeo. Las grabaciones eran difíciles de entender debido a su calidad, por ejemplo, volumen silencioso, superposiciones en el habla, interferencias de ruido y diferentes acentos o estilos de habla, entonces se hicieron varias escuchas para entender lo que decían los profesores y los alumnos.
2. Redactar las transcripciones. La transcripción de las grabaciones se llevó a cabo en dos etapas: en primer lugar, se realizaron transcripciones iniciales, es decir, sin detalles de prosodia, gesto o pausas. Una vez que se obtuvieron estos corpus de datos, se procedió a producir transcripciones más finas reproduciendo las grabaciones de vídeo varias veces y agregando notas.
3. Eliminar la información personal de los participantes. Cuando se hicieron las transcripciones por primera vez, se incluyeron los nombres de los participantes y los profesores, pero cuando se prepararon las versiones finales de las transcripciones, se eliminaron los nombres de los participantes, sustituyéndolos por el pseudónimo mencionado anteriormente.

4. Subrayar las preguntas planteadas por los profesores. Siempre que los profesores hacían preguntas, éstas eran marcadas y clasificadas en nivel básico y complejo para luego desarrollar interpretaciones sobre ellas.
5. Usar convenciones de transcripción para el corpus del discurso hablado. Las grabaciones se transcribieron manualmente utilizando el corpus de inglés, VOICE (Seidlhofer, Breiteneder, Klimpfinger, Majewski y Pitzl, 2011).
6. Segmentar los datos usando los movimientos I-R-F de Sinclair y Coulthard (1975). Estos autores proponen que la interacción en el aula consiste en tres movimientos que denominan secuencia I-R-F (iniciación, respuesta, feedback o seguimiento). En estas secuencias primero el maestro invita al alumno a producir un enunciado, el alumno participa, repite, reformula lo que ha dicho el profesor y/o produce argumentos y finalmente el profesor da seguimiento a la respuesta del alumno. La tabla 1 ilustra el patrón de movimiento I-R-F que seguimos al dividir en secuencias nuestros datos.

Tabla 1. Ejemplo del patrón de movimiento I-R-F

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Iniciación</b> | T: Tell me about Jim Crow   |
| <b>Respuesta</b>  | S: Laws, segregation  |
| <b>Follow-up</b>  | T: Explain  |
| <b>Respuesta</b>  | S: Jim Crow laws were the aspects about white people and how black people were treated. |
| <b>Follow-up</b>  | T: Yes, to certain uses of services and mostly in public areas                          |

Fuente: Elaboración propia

7. Analizar las secuencias usando la taxonomía revisada de Bloom. Después que se delimitaron las secuencias se procedió a clasificar los cuestionamientos de los docentes. Hay muchas taxonomías que analizan las preguntas que hacen los maestros. Algunos investigadores como Richards y Lockhart (2018), las clasifican como preguntas de procedimiento, convergentes y divergentes. Otros investigadores como Long y Sato (1983) las agrupan según los tipos de respuesta que se obtengan. Estos cuestionamientos se categorizan como preguntas abiertas y cerradas. Otra clasificación sugerida por Yang (2017) se hace en función de la naturaleza de la interacción generada, la pregunta se puede dividir en dos tipos, de visualización y de referencia. La siguiente distinción de interrogantes la sugirió Bloom. La taxonomía revisada de Bloom (2001) indica que el nivel de los resultados del aprendizaje está determinado por preguntas de nivel básico (recuerdo, comprensión y aplicación) y preguntas de nivel complejo (análisis, evaluación, creación).

Para clasificar los tipos de preguntas de los profesores se decidió adoptar la Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001; Bloom, *et al.*, 1956) por las siguientes razones: primero, porque esta taxonomía fue ideada originalmente con el propósito de ayudar a los docentes a tomar decisiones acerca de cómo formular preguntas como parte de los planes para la enseñanza o la evaluación (Chin y Osborne, 2008); segundo, porque de acuerdo con Assaly y Smadi, 2015; Krathwohl, 2002; Razmjoo y Kazempourfard, 2012; Sadighi, Yamini, Bagheri y Zamanian, 2018; Tangsakul, Kijpoonphol, Linh y Kimura, 2017; Watts, 1999 y Willen, 1991 y Zareian, Davoudi, Heshmatifar y Rahimi, 2015, la taxonomía ofrece una descripción relativamente sencilla de seguir acerca de cómo clasificar preguntas de distintos tipos en el aula; y tercero, porque la taxonomía revisada de Bloom es una de las fuentes más citadas para evaluar las actividades de aprendizaje y alinear los materiales didácticos con el dominio del aprendizaje cognitivo de los estudiantes (Kennedy, Fisher y Ennis, 1991).

En la taxonomía revisada de Bloom se advierten tres cambios principales respecto a la original (Anderson y Krathwohl, 2001). La denominación del primer nivel pasó a ser “recordar” en vez de “conocimiento” o “conocer”, se amplió el nivel de síntesis relacionándolo con la creación como un concepto más amplio y se cambió el orden de los dos últimos niveles, anteponiendo la evaluación a la creación. De esta manera “crear” supone en esta taxonomía revisada, el pensamiento de mayor orden.

Tabla 2: Taxonomía Revisada de Bloom

|            |                           |
|------------|---------------------------|
| crear      | Nivel de complejidad alto |
| evaluar    |                           |
| analizar   |                           |
| aplicar    |                           |
| comprender |                           |
| recordar   | Nivel de complejidad bajo |

Fuente: Anderson y Krathwohl, 2001

La taxonomía revisada de Bloom divide en seis los procesos cognitivos y las preguntas correspondientes a cada uno de ellos requieren que el estudiante que responde utilice un tipo diferente de proceso del pensamiento. Para fines del presente estudio dividimos en dos grandes grupos estos niveles. Los cuestionamientos de nivel cognitivo básico incluyeron preguntas que requerían del recuerdo, la comprensión y

la aplicación. Las preguntas de nivel cognitivo alto incluyeron aquellas que requerían de análisis, evaluación y creación por parte de los estudiantes.

El proceso cíclico de la transcripción y el análisis de datos ocurrieron simultáneamente. Las categorías iniciales de datos se formularon y reformularon a medida que surgieron conexiones entre diferentes fuentes de datos. Por lo tanto, la transcripción de datos y los análisis iniciales fueron cíclicos.

## **4 Resultados**

A continuación, se presentan algunos resultados del estudio. Para este escrito, seguimos tres criterios al seleccionar las secuencias que mejor servirían para nuestro enfoque analítico: (a) en primer lugar, las interacciones reflejan los datos en su conjunto, es decir que se seleccionó una secuencia de cada docente, aquella que mejor reflejase la realidad del aula y el clima social de la clase; (b) en las secuencias el profesor hace preguntas y los estudiantes responden directamente a las preguntas o comentarios; (c) por otro lado, las secuencias eran lo suficientemente largas como para capturar la esencia de cada interacción.

### **Estrategias de Formulación de Preguntas**

La definición de estrategias que asumimos es la que proponen Díaz Barriga y Hernández (2010): “Las estrategias son los procedimientos o recursos flexibles y adaptativos a distintas situaciones y contextos de enseñanza, utilizados por los profesores para promover aprendizajes significativos”. Esto quiere decir que las estrategias docentes no son fijas, sino que varían según qué y a quién se está enseñando. Las principales estrategias de algunos de los profesores que observamos fueron: formular preguntas complejas; formular preguntas básicas y luego complejas; dar tiempo para pensar y formular respuestas y retroalimentar las respuestas de los estudiantes.

#### **4.1 Formular preguntas de nivel cognitivo complejo:**

En el estudio, tres docentes (profesores A, B y D) hicieron preguntas complejas mientras que la profesora C formuló solo preguntas básicas. Las preguntas complejas ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de reflexionar acerca de los textos, cuando no fue así, las respuestas fueron memorísticas. En las secuencias en las que los docentes hicieron preguntas complejas, por lo general iniciaron con varias preguntas básicas para evaluar si los estudiantes habían

comprendido los textos, luego los docentes se prepararon con al menos una pregunta compleja para alentar a los alumnos a evaluar críticamente el material y participar en la discusión. Ejemplos de algunas preguntas complejas pueden verse, en el caso del profesor A en la línea 195: “¿Alguien no está de acuerdo?”, el profesor B en la línea 13: “¿Qué asunto se está planteando con el niño aquí?” y la profesora D en la línea 228: “¿Qué significa esto?”.

Las preguntas de nivel cognitivo complejo, de acuerdo con Faruji (2011), requieren que los estudiantes emitan juicios de valor. Ello demanda establecer una mirada crítica en relación al texto leído y el contexto. Esta misma autora afirmó que con este tipo de preguntas los alumnos tienen la oportunidad de intercambiar opiniones y hablar sobre sus experiencias personales mediante la evaluación de diferentes situaciones proporcionadas por el profesor. En la secuencia siguiente el maestro quería que los estudiantes evaluaran las acciones de un personaje en el soneto, al emitir juicios mediante preguntas, tales como: “¿Qué opinan? ¿Cuál es su sentir respecto a ese asunto?”. Este tipo de preguntas estimularon la participación y respuestas extendidas de los alumnos.

En el siguiente ejemplo de una clase de poesía, elegimos una secuencia en la que el docente A discutía con sus alumnos el soneto titulado *How Annandale Went Out* (ver anexo 1) escrito por Edwin Arlington Robinson. Este poema de catorce versos sobre la eutanasia está escrito desde el punto de vista de un médico quien apela a la empatía del lector cuando afirma que mató a su paciente por misericordia después de ver su sufrimiento. El galeno parece estar dando testimonio ante un jurado quien debe decidir si enviarlo a la horca. El acusado admite que utilizó una aguja hipodérmica para acabar con la vida de su paciente y amigo “Annandale”, sin embargo, en el poema no se explica si el paciente le pidió al doctor terminar con su vida. En la secuencia 15, que se presenta a continuación, el profesor A parecía buscar que los estudiantes dieran su opinión acerca del proceder del doctor, pues en el soneto no queda claro si el personaje del médico ha sido absuelto o enviado a la horca. El poema no ofrece respuestas acerca del destino final del médico y los estudiantes deben argumentar su postura basándose en conjeturas, pero apoyándose en las palabras del soneto.

Tabla 3: Secuencia 15 del Profesor A

|          |  |
|----------|--|
| 181-T:   | <b>Okay so what do you think? How do you feel about this?</b>  |
| 182-S7:  | Hmn. Well, he doesn't look so bad since it was more of a mercy killing than a kill for a kill.   |
| 183-T:   | Hmn  |
| 184-S7:  | And I see now how "it" used to be his friend and he cannot...  |
| 185-S10: | "it"   |
| 186-S7:  | Well, that is how he's called.   |
| 187-S3:  | Yes, it is   |
| 188-S7:  | But he doesn't want to see him be an "it" so he mercifully killed him. And he mentioned that if he [Annandale] was going to die, he was going to suffer a lot. And when you bleed out you usually fade away.   |
| 189-T:   | <b>Comments?</b>   |
| 190-S10: | I sort of think the same way as S7 because, I mean, he did kill him, but he got him off from all the suffering, so it's sort of a good action. In some way.  |
| 191-T:   | Hmn. <b>Any other comments?</b>  |
| 192-S4:  | Um, well, it sounded well, uh...like what one would choose to do, if one were in that position   |
| 193-T:   | Hmn  |
| 194-S4:  | In that situation. If you think about how, for example, your best friend or somebody that you love, really love, when you see that they are good, you don't see him or her like they were in their bedtime you wouldn't think of killing them, is the best, so.  |
| 195-T:   | So, everybody seems to be defending the doctor. <b>Does anybody disagree?</b>  |
| 196-S1   | I disagree. I mean it doesn't matter how the person is and how bad he's going through. In the end you don't have the right to take his life away. Just because you don't want to see him suffering.  |
| 197-T:   | Hmn.   |
| 198-S1:  | I mean it's not his right.   |
| 199-S3   | It 's still murder.  |
| 200-T:   | Hmn  |
| 201-S2:  | In that aspect, it's like the doctor was saying that he is God so he decided whether he stopped living or [I] so... It's like S1 says that the doctor's purpose is to save lives. Not say like, "Eh he's really messed up so I'm going to, uh, take away his suffering." So, no, because he didn't even ask him if he wanted to die. He just said, "Eh you 're going to die eventually so I'm going to do it now for you, so that you stop suffering."   |
| 202-T:   | <b>What if he [Annandale] wasn't conscious? How could he ask that?</b>   |
| 203-S9:  | Usually, the family is the one who decides those things. Not the doctor.   |
| 204-S4:  | Also, I don't think the he, um, um like well I think that the, the, the effect that made him do that... is that he was his friend and it was something, someone near to him, maybe if he was another person maybe he would try to save his life because that's his job. But it was a person that he knew, so that affects a lot on the person. And also, I think that because...when you are preparing to be a doctor you see a lot of things, so you, you if you 're going to be a doctor you need to be a person with a really, um, strong emotions because no, not any kind of person that is really emotional can be a doctor. |
| 205-T:   | Hmn  |

Fuente: Elaboración propia

El intercambio número 15 fue uno de los más extendidos. Las preguntas que hace el docente en la línea 181: "¿Qué opinan? ¿Cuál es su sentir respecto a ese asunto?" y la manera en que dio retroalimentación a las respuestas generó la participación de seis estudiantes. La retroalimentación del profesor consistió principalmente en solicitudes neutrales de más información, por ejemplo, asentir con la cabeza, tocarse la barba y decir "Hmn". En la secuencia 15 el Profesor A pide opiniones a los estudiantes. Los alumnos deben ir más allá de los versos del poema y

dar su opinión personal acerca de los motivos del médico para acabar con la vida de su paciente. El docente formula preguntas de nivel cognitivo complejo que promueven participaciones en las que los estudiantes den sus opiniones sobre el soneto.

Las siguientes preguntas del maestro, en las líneas 189 y 191 respectivamente: “¿Comentarios?” y “¿Algún otro comentario?”, requieren que los estudiantes ofrezcan respuestas basadas en la inferencia y evalúen los comentarios de sus compañeros.

El estudiante 10 explica en la línea 190 que cree que el médico hizo una buena acción al poner fin a la vida de Annandale. La siguiente pregunta del profesor está en la línea 195. La pregunta es “¿Algún no está de acuerdo?” A lo que se refiere esta cuestión es a si algún estudiante no defiende las razones que argumenta el médico que mató a Annandale. El estudiante 1, que no ha participado antes durante toda la discusión, habla y dice que lo que hizo el médico estuvo mal. El alumno argumenta que el médico quitó una vida y no tenía derecho a determinar si su paciente debía seguir con vida o no. El estudiante 3, en la línea 199 está de acuerdo y entonces interviene el estudiante 2, en la línea 201 quien agrega que el médico quería desempeñar el papel de Dios al terminar con una vida de acuerdo con sus juicios “profesionales” como médico.

Las siguientes dos preguntas que hace el maestro en este intercambio están en la línea 202. La primera pregunta es, “¿Qué pasa si (el personaje) no estaba consciente?” Esta pregunta es de nivel cognitivo alto porque los estudiantes necesitan explicar más a fondo si Annandale estaba al tanto de lo que estaba pasando o no. La última pregunta que hace el maestro es: “¿Cómo pudo hacer eso?” está relacionada con la anterior porque si Annandale no estaba consciente a causa de su enfermedad, ¿cómo sería posible que el médico le preguntara cómo se sentía o qué quería que le pasara en la vida? El estudiante 9, en la línea 203 explica que un médico no debe ser quien decida si un paciente vive o muere, sino que debe ser la familia quien lo decida. El estudiante 4, en la línea 204, no está de acuerdo con el estudiante 9 y argumenta que el médico del poema tomó esa decisión porque era amigo del paciente. El estudiante opina que, al ser su amigo, el médico sabía lo que el paciente estaba sintiendo y fue por eso que terminó con su vida.

La retroalimentación del profesor A consistió principalmente en solicitudes neutrales de más información, por ejemplo, asentir con la cabeza, tocarse la barba y decir “Hmn”. En la secuencia 15 el Profesor A pide opiniones a los estudiantes. Los alumnos deben ir más allá de los versos del poema y analizar críticamente la situación. El docente formula preguntas de nivel cognitivo alto, que promueven respuestas en las que los estudiantes den sus opiniones sobre el soneto. Cuando el profesor decía “Hmn” se tocaba la barba y se ponía la mano en el rostro (líneas 182, 183, 191,

193,197, 200 y 205), motivaba a los estudiantes a pensar más sus respuestas, aun cuando él explícitamente no aprobaba o desaprobaba sus respuestas iniciales.

Este tipo de preguntas y de retroalimentación son frecuentes, sobre todo, en clases de literatura. Las preguntas que postula el profesor A requieren una comprensión previa del texto. Valorar u opinar sobre las actitudes o acciones de los personajes son prácticas comunes en las clases universitarias de literatura. Los estudiantes, por lo general, juzgan desde ciertos valores sociales y el mensaje del profesor, en todo momento de la secuencia, parecía ser que las respuestas a las interrogantes no son ni buenas ni malas, sino que deben basarse en la interpretación crítica de los textos. Los alumnos que participaron en la discusión asumieron un mayor control del contenido de la interacción discursiva, pues buscaron responder a las intervenciones de sus pares.

#### **4.2 Formular preguntas básicas y luego complejas**

En el estudio, el profesor B y la profesora D formularon primero preguntas básicas y después complejas. El profesor A hizo preguntas complejas y la profesora C básicas. Las preguntas complejas del profesor A, como vimos en el apartado anterior, llevaron a los estudiantes a discutir las causas o la razón de ciertos eventos en el soneto, mientras que las preguntas básicas en el caso del profesor B ayudaron a los estudiantes a entender la situación contextual del poema y entre todos compartieron información para saber más acerca de la situación del personaje principal.

En el siguiente ejemplo de una clase de Teoría y Crítica literaria del profesor B elegimos una secuencia en la que el docente primero hace preguntas de nivel cognitivo básico y una vez que los estudiantes han contestado, los lleva a responder una pregunta de nivel cognitivo complejo. Según autores como Ewing y Whittington (2007) las preguntas de nivel cognitivo básico se incluyen en el aula si el profesor quiere saber cuánto saben los alumnos sobre un tema. Estos autores afirman que estas preguntas deben hacerse al inicio de las sesiones de clase con el fin de proporcionar retroalimentación al profesor con respecto a la comprensión de la información fundamental básica que tienen los estudiantes.

En la clase de la secuencia, el profesor B presenta el poema de Langston Hughes: *Merry-Go-Round*, (ver anexo 2) para explicar el tema del marxismo. En el poema, quien habla es un niño afro-estadounidense que se quiere montar en el tiovivo, pero no sabe cuál lugar debe ocupar en el juego mecánico. En Estados Unidos, las leyes de Jim Crow separaban a las personas según su color de piel y, por ejemplo, los primeros asientos en el autobús sólo podían ser ocupados por los

blancos, mientras que las personas de raza negra debían sentarse al fondo. Las leyes de Crow fueron promulgadas en 1876 y se extendieron hasta 1965 bajo el lema de “separados pero iguales”. Este poema nos habla de la realidad de la mayoría de los afroamericanos en el sur de Estados Unidos en los días de la segregación. El profesor B en la secuencia que se muestra, está haciendo preguntas cuya finalidad es verificar si los estudiantes han comprendido la situación que se plantea en el poema.

Tabla 4: Secuencia 2 del Profesor B

|         |   |
|---------|---|
| 2. T:   | <b>Tell me about Jim Crow</b>   |
| 3. S2:  | Laws, segregation.  |
| 4. T:   | <b>Explain.</b>   |
| 5. S2:  | Jim Crow laws were the aspects about white people and black people were treated.  |
| 6. T:   | Yes, to certain uses of services and mostly in public areas, <b>can you think about examples of Jim Crow Laws?</b>                            |
| 7. S3:  | The bus.  |
| 8. T:   | <b>Explain it.</b>  |
| 9. S3:  | If you were black you would sit at the back.  |
| 10. S4: | The water fountain.   |
| 11. T:  | <b>Explain it.</b>  |
| 12. S4: | You can't drink in the same water fountain where white people did, if you were black.   |
| 13. T:  | Yes...Well what is the problem, first we have a speaker that is actually a kid, a black kid, <b>what is the kid's issue here?</b>             |
| 14. S5: | He has a condition to put his regulation in every single thing that he lives as a normal thing.   |
| 15. T:  | I think you are speaking about another dimension; I'll try to find out what is his own problem, I don't think that he is aware of all that.   |
| 16. S6: | I think he doesn't know where to sit because in the bus there is a part in the back and here is a circle, there is no back.                   |
| 17. T:  | Yes, he is excited about the merry go round, and he says: well, I'm ready where? Where is my place? <b>So, why does he have this problem?</b> |
| 18. S7: | It's a way that has been imposed upon him for society in those times.   |

Fuente: Elaboración propia

En esta secuencia, el profesor B inicia haciendo preguntas de nivel cognitivo básico para verificar que los estudiantes han comprendido algunos pormenores del texto. El patrón de interacción de la secuencia 2 inicia con el profesor B planteando una pregunta (línea 2: “Tell me about Jim Crow” -díganme acerca de Jim Crow) - Cuando los estudiantes dan una respuesta incompleta, el maestro les hace otra pregunta para ayudarlos a avanzar en la comprensión del tema planteado (línea 6: can you think about examples of Jim Crow Laws? – ¿pueden darme ejemplos de las leyes de Jim Crow?). Las preguntas están dirigidas a que los alumnos recuerden las leyes de segregación que privaron a la población de raza negra de derechos civiles e imponían la segregación de los afro-estadounidenses en lugares públicos, esto con la finalidad que entiendan los cuestionamientos que

se hace el protagonista del poema. Una vez que el docente obtiene las respuestas que busca entonces lanza una pregunta de nivel cognitivo alto (línea 13: *What is the kid 's issue here?* ¿Qué asunto se está planteando con el niño aquí?) El niño del poema expresa lo siguiente: en el tiovivo ¡no hay una parte de atrás! ¿Cuál es el caballito donde debe montar un niño negro? El profesor invita a los estudiantes a reflexionar acerca del verdadero asunto del que trata el poema.

El profesor busca que los estudiantes le expliquen que el propósito del poema es que el lector reflexione acerca de cómo la discriminación racial es un proceso puramente arbitrario y que su lógica está lejos de ser impecable. En este caso particular el protagonista del poema que desea subirse al carrusel expone esta verdad, ya que la forma circular del juego mecánico evita cualquier tipo de segregación. Por lo tanto, el niño afroamericano se enfrenta a una situación en la que las viejas reglas ya no se aplican y no sabe qué hacer. De nuevo, si finalmente elige montar en el tiovivo no es lo realmente relevante. El punto es que se le ofrece a este niño una opción que nunca se le permitió contemplar hasta ahora. Paradójicamente, el mundo se ha abierto en forma de un círculo cerrado, que es, ante todo, una metáfora de un mundo libre de divisiones creadas por el hombre y, por lo tanto, el niño regresó a su inocencia primigenia, donde cualquiera puede vivir libre, independientemente del color de su piel.

En la secuencia que presentamos, el profesor B verifica, por medio de preguntas de nivel cognitivo básico, que los estudiantes entienden los pormenores textuales del poema. Una vez que el profesor se ha asegurado que los estudiantes entienden el poema, su vocabulario, la situación que se presenta en el texto; cuestiona a los alumnos, pero esta vez con una pregunta de nivel cognitivo alto. Este proceso continúa y los estudiantes responden preguntas cada vez más complejas (línea 13: *what is the kid 's issue here?* –¿Qué asunto se está planteando con el niño aquí?-, línea 17: *So, ¿why does he have this problem?* Entonces, ¿Por qué tiene este dilema?) La secuencia 2 muestra cómo las preguntas del Profesor B de nivel cognitivo básico sientan la base para que el docente pueda construir con los estudiantes respuestas progresivamente más complejas. Este andamiaje proporcionado por el profesor alienta la participación de casi todos los estudiantes de la clase en la secuencia que elegimos y en secuencias posteriores donde el profesor sigue el mismo patrón.

### **4.3 Dar tiempo para pensar y formular respuestas**

De los docentes que participaron en el estudio, solo la profesora D no dio tiempo a los estudiantes para responder. Esperar de 5 a 10 segundos, según

Rowe (2012), da lugar a respuestas más largas y complejas y aumenta la cantidad de estudiantes que se ofrecen como voluntarios para responder. En la secuencia que presentamos a continuación, la docente D no le dio tiempo suficiente e interrumpió al estudiante mientras formulaba respuestas.

En sesiones previas, la profesora D asignó a sus alumnos un capítulo de la novela “Emma” de Jane Austen, para que pudieran leerlo, les pidió tomar una cita que llamara su atención del capítulo y explicar por qué eligieron esa cita. Los estudiantes han estado presentando sus reflexiones en clase. En la secuencia que reproducimos, la profesora D hace preguntas de nivel básico para revisar el cumplimiento de la tarea acerca de la novela “Emma”.

En la novela “Emma”, Austen explora las preocupaciones y dificultades de las mujeres que viven en la Inglaterra Georgiana. La novela se centra en el tema del matrimonio: ¿quién se casará con quién y por qué razones se casarán: amor, practicidad o necesidad? En el centro de la narración está el personaje principal, Emma Woodhouse, una heredera que vive con su padre viudo en su finca, Hartfield. Emma es conocida en el pueblo por su belleza e inteligencia, aunque lo que la hace diferente a otras mujeres de su edad es que no tiene ninguna necesidad particular de casarse. La trama se desarrolla en torno a los enredos que propician las habilidades de Emma de emparejamiento.

En la secuencia 14 el estudiante 7 presenta su cita. El alumno ha elegido hablar sobre el personaje de Henry Woodhouse, el padre de Emma. El estudiante comparte cómo su personaje no cambia realmente en el transcurso de la historia, sino que se adapta a las circunstancias que se le van presentando. Woodhouse es descrito como un hombre muy apegado a su hija Emma y propenso a la hipocondría. El personaje no está contento de ver a su hija casarse, pero acepta el casamiento de Emma porque sabe que el marido la protegerá tal como él lo ha venido haciendo.

Tabla 5: Secuencia 14 de la profesora D

|          |   |
|----------|---|
| 224- T:  | ...and the ending... [S7] <b>how it ends?</b>   |
| 225- S7: | So...   |
| 226-SS:  | (Ss laugh)  |
| 227-S7:  | alright so: <reading aloud> “In this state of suspense they were befriended, not by any sudden illumination of Mr. Woodhouse’s mind, or any wonderful change of his nervous system, but by the operation of the same system in another way.”</reading aloud> This is for Mr. Woodhouse <L1de> Como ya muchos lo dijeron <L1de> but anyway, I chose this one because what happened was that Mrs. Weston’s house got robbed and well before this he was like “Oh I don’t know if I want her to marry Mr. Knightly, he was very thoughtful, he was thinking a lot about it and well when this event happened it like hit on his nerves, so he was, you know how he is, he was very worried but he... what he means by the same operation of the same system... |
| 228-T:   | <b>What is the meaning of that?</b>   |

|         |   |
|---------|---|
| 229-S7: | so basically, what happened is that he agreed when they got refunded because the way that is working now is that he wants to feel the protection from Mr. Knightly so that is why, so you can describe his, you know, he did not change he just like, he just modified his, <L1de>se adaptó</L1de> ...  |
| 230-T:  | <b>...In the marriage, right? Because he knows that he is going to be what?</b>   |
| 231-S7: | ...protected  |
| 232-T:  | <b>By whom?</b>   |
| 233-S7: | Mr. Knightley   |
| 234-T:  | <b>...and Emma, and this was because he was against marriage, right?</b> He said that he did, and even in the same chapter he talks about the marriage of the first daughter and he says that he was against girls being married but of course this is the position of a father or a mother that when you tell them I am going to get married... <b>they would say what?</b>  |
| 235-S7: | Hell no!  |
| 236-T:  | No <laughs> ok, very good, excellent, <b>what do you think about Mr. Woodhouse?</b>   |
| 237-S7: | well, he is not, like I read, he is not stupid but he is not also very smart so he is kind of... what got me to choose this quote was the <reading aloud> “this state of suspense they were befriended” </reading aloud> I chose is because <reading aloud> “not by a sudden illumination of Mr. Woodhouse’s mind, or any wonderful change in his nervous system” </reading aloud> that is the only reason why I chose this quote, because of that... |
| 238-T:  | Ok, very good... <b>but in the end he was happy with Emma’s marriage, right? Very good, thank you. questions?</b>   |

Fuente: Elaboración propia

En la secuencia 14 vemos cómo la profesora D primero se asegura que el estudiante que expone haya entendido la situación que se plantea en la historia. La primera pregunta de la maestra D (Línea 224: how it ends? -¿cómo termina-) es de nivel cognitivo básico pues el estudiante debe recordar el final del personaje en la novela. Esto es una estrategia docente común, el maestro primero se asegura que el estudiante comprende a nivel básico el tema y después pasa a los cuestionamientos donde el estudiante debe hacer juicios de valor. y una vez que comprueba que lo ha hecho le pide una opinión acerca de la naturaleza de uno de los personajes de la novela que se analizaba.

Debido a que el estudiante que expone, en lugar de responder críticamente, se limitó a leer, la docente le hizo una pregunta que lo llevó a matizar su punto de vista (¿What is the meaning of that?-¿Qué significa esto?-(Línea 228). El estudiante 7 (Línea 229) respondió diciendo que el Señor Woodhouse es básicamente un personaje estático, pues no ha evolucionado a lo largo de la historia, sino que encarna el mismo rol de principio a fin. La profesora 7 interrumpe al estudiante. Por la forma de formular las siguientes tres preguntas, ella nos revela que tiene expectativas muy bajas con respecto a la capacidad del estudiante 7 para responder y prefiere “llenar los blancos” en su lugar. La profesora D le hace tres preguntas al alumno: ... he knows that he is going to be what? (Línea 230: él sabe que ¿él va a?, seguida de: “by whom? (Línea 232 “¿por quién?”) y termina

con: *they would say what?* (línea 234 “ellos dirán ¿qué? Con estas tres preguntas cerradas, la docente guía las respuestas del estudiante 7 para que diga lo que ella espera, sin darle la oportunidad de ensayar otras hipótesis. Estas tres preguntas formuladas por la profesora no son preguntas auténticas; es decir, preguntas que busquen las hipótesis u opiniones de los estudiantes sobre algunos temas, las respuestas del estudiante son textuales. Esto podría explicarse en parte, porque el estudiante no tuvo que matizar o argumentar sus respuestas para intentar ser entendido por sus pares. Las preguntas docentes son personalizadas, no pueden ser retomadas por otros estudiantes para plantear nuevas preguntas. La siguiente pregunta de la Profesora D (línea 236: *what do you think about Mr. Woodhouse? ¿Qué opinas acerca del Señor Woodhouse?*-invita al estudiante a evaluar al personaje de la historia, a comprender sus motivos y explicar que lo llevó a ese final. La respuesta del estudiante 7, sin embargo, en la línea 229 es directa y simple: “*he is not stupid but he is not also very smart* (él no es estúpido ni tampoco muy listo) luego complementa su respuesta leyendo una cita textual del libro donde la escritora describe al personaje. El estudiante que responde no hace uso del análisis crítico para contestar y ofrece una respuesta textual. Esto puede esperarse pues en la secuencia que presentamos la tarea del estudiante fue adivinar/deducir a través de preguntas de nivel cognitivo básico la respuesta esperada.

Las preguntas de la profesora, en la secuencia que presentamos, son de nivel cognitivo bajo; esto puede deberse a las bajas expectativas de la docente con respecto al estudiante que respondía las preguntas. El patrón de preguntas y respuestas que observamos en la secuencia 14, se ajusta a lo que en nuestro marco teórico se conoce como el modelo I-R-F de iniciación, respuesta y feedback o seguimiento, pues la profesora hace preguntas, recibe respuestas y retroalimenta explícitamente las aportaciones del alumno: línea 236: *ok, very good, excellent* (ok, muy bien, excelente) y línea 238: *ok very good, thank you* (ok, muy bien, gracias). La profesora no formuló preguntas para toda la clase, se centró en hacerle preguntas al estudiante 7.

#### **4.4 Retroalimentar las respuestas de los estudiantes**

Hattie y Timperley (2007) señalan que con el seguimiento o feedback que los docentes dan a sus estudiantes, buscan que se den cuenta de la discrepancia que puede haber entre lo que comprendieron y lo que debieron haber comprendido. Consideramos que la retroalimentación (adaptado de Hattie y Timperley, 2007) de los docentes en las clases observadas estuvo centrada en: el proceso (profesores A y B) y en la tarea (profesoras C y D).

La retroalimentación sobre el procesamiento de la tarea se focaliza en los procesos y estrategias que despliegan los estudiantes para desarrollar una tarea. Los profesores buscan que los alumnos sean capaces de reconocer sus errores a partir de las pistas que les dan. La retroalimentación sobre la tarea se enfoca en ver cuánto se comprendió de lo que se tenía que hacer y cuán bien se hizo el producto que se solicitó. (Llanos y Tapia, 2021)

La retroalimentación que hicieron los docentes de las respuestas de los alumnos no sólo se produjo de manera verbal, mediante repeticiones, reformulaciones, paráfrasis y comentarios como ‘muy bien’, ‘muy interesante’, ‘explica eso’, sino también de manera no-verbal a través de asentimientos de cabeza, sonidos, sonrisas, movimientos de manos.

El profesor A, por ejemplo, optó por sonidos (hmn) o asentimientos de cabeza para no interrumpir el flujo del diálogo y la sucesión de otras respuestas. Si bien en este trabajo no se sugiere que todas las retroalimentaciones a los estudiantes deben ser minimalistas, como en el caso de este profesor, hay una cierta lógica en mantener la corrección/evaluación de las participaciones al mínimo para reducir la interrupción y mantener el flujo del diálogo. El profesor B, por otro lado, prefirió pedirles a los estudiantes más explicaciones de sus comentarios. En este caso, el andamiaje del maestro implicó escuchar las réplicas breves de los estudiantes y pedirles ampliar sus respuestas con una simple petición: “explícalo”. En cambio, la profesora C, usó el humor para reaccionar a los comentarios hechos por los alumnos. El uso del humor puede crear una atmósfera que es propicia para el aprendizaje y es probable que promueva la intervención de los estudiantes en el diálogo con el docente (Walsh 2002).

En el siguiente ejemplo de una clase de Literatura Medieval, elegimos mostrar una secuencia de una clase de la profesora C quien está discutiendo con sus alumnos acerca de la autora Margery Kempe. En una clase anterior la profesora les había pedido a los estudiantes buscar biografías de escritoras de la época medieval, indagar acerca del tipo de textos que produjeron e investigar circunstancias que ellos consideraban interesantes de la vida de estas mujeres. Los estudiantes ya han discutido en otras sesiones acerca de otras dos escritoras medievales y ahora toca el turno de cerrar la discusión acerca de Kempe. Ella fue una mística cristiana inglesa, conocida por escribir una obra considerada por algunos como la primera autobiografía en el idioma inglés. Este libro es la crónica de sus supuestas peregrinaciones a diversos santuarios en Europa y Tierra Santa, así como conversaciones místicas con Dios. Después del nacimiento de su primer hijo, Kempe pasó por un período de locura de casi ocho meses, según sus biógrafos. La escritora aseguraba que durante esos meses sostuvo conversaciones con Jesús y otras figuras religiosas y que presenció el nacimiento y la crucifixión de Cristo.

En la secuencia que presentamos, la profesora pregunta a sus estudiantes si encontraron algún dato acerca de Kempe para compartir con la clase, las preguntas son de nivel cognitivo básico, es decir que responderlas no necesariamente los conducirá a alcanzar una postura crítica frente a las lecturas realizadas.

Tabla 6: Secuencia 8 de la profesora C

|          |   |
|----------|---|
| 174. T:  | All right, and just to rub it up, <b>Margery Kempe, anything else you found about her?</b>  |
| 175. S2: | She was crazy   |
| 176. S3: | Actually, she was the first woman to write an autobiography   |
| 177. T:  | = <b>Maybe she used drugs?</b> <laughs>   |
| 178.S3:  | Maybe.  |
| 179. T:  | But she's still great because she wrote this in a form of an autobiography, nobody else before thought it, these two ( <i>pointing at the whiteboard to two other names of women</i> ) are connected to other characters or other people in history like Joan of Arc, and if you remember in Beowulf, there are many or some stories about other queens, and these queens were very important because they allowed for two kingdoms to become one or to have peace, and then they were very important later on, but Joan of Arc, who was also thought to be very crazy... |
| 180. S1: | <L1> Como Juana la Loca </L1>.  |
| 181. T:  | Another Joan, it's interesting that this name <i>Joan</i> orbits around women <laughs>  |
| 182. S3: | When you find someone in the United States, and you don't know her real name or something like it, they call her <i>Jane Doe</i> .  |
| 183. T:  | <b>Oh okay, is it really not possible to find the identity?</b>   |
| 184. S5: | Not at the moment.  |
| 185. T:  | All right, well, <b>any comment about it? About female writers?</b> As you can see, this was really quick because there was not that much about them, and it's good because right now we have, well, <i>Harry Potter's</i> ...  |
| 186. S3: | Joanne K. Rowling.  |
| 187. Ss: | <the class laughs>  |
| 188. T:  | But... she has been compared to Shakespeare, and I think I have to read her books, I don't want to, but...<laughs>  |
| 189. S5  | Don't do it miss...   |

Fuente: Elaboración propia

La profesora C inicia la secuencia 8 preguntando a los estudiantes si encontraron alguna información extra acerca de la escritora Margery Kempe. Esta es una pregunta de nivel cognitivo básico pues los estudiantes deben hacer uso de su memoria para informarle a la profesora acerca de lo que leyeron de esta escritora. Dos estudiantes responden, el alumno 2 reporta que la escritora estaba loca, e interviene el estudiante 3 para contrarrestar ese punto de vista diciendo: “de hecho fue la primera mujer que escribió una autobiografía” (línea 176). La profesora parece ignorar este comentario y retroalimenta el comentario del estudiante 2 diciendo entre risas: “quizá se drogaba”. El estudiante 3, para no quedar fuera de la conversación contesta “quizá”. Entonces la profesora, en la línea 179 retoma el

punto señalado por el estudiante 3 diciendo que la escritora efectivamente escribió una autobiografía. Luego les señala a los estudiantes algunos ejemplos de mujeres que a pesar de su relevancia histórica fueron consideradas locas.

La profesora, en la secuencia 8, está explicando a los estudiantes, que quizás hoy, con una mejor comprensión de la salud mental, una mujer con comportamientos erráticos o poco característicos podría ser diagnosticada como deprimida, cansada, bipolar, etcétera, pero hace décadas se las consideraba simplemente como locas. El estudiante 1, en la línea 180 hace una inferencia y comenta que un ejemplo de tales mujeres podría ser “Juana la loca”. Como recordaremos, Juana la loca era en realidad Juana I de Castilla, quien en 1496 contrajo matrimonio con su primo tercero Felipe el Hermoso, archiduque de Austria. Fue apodada «la Loca» por una enfermedad mental alegada por su padre y por su hijo para apartarla del trono y mantenerla encerrada en Tordesillas de por vida. Se ha escrito que la enfermedad podría haber sido causada por los celos hacia su marido y por el dolor que sintió tras su muerte.

El estudiante 3, ofrece un ejemplo de cómo el nombre de Juana aparece también en Estados Unidos cuando se nombra así a una persona que pasa por el sistema legal y de quien se desconoce su nombre real (línea 182). La maestra cierra la secuencia con una pregunta: “¿alguien más tiene algo que decir acerca de las escritoras femeninas?” (Línea 185). Sin esperar respuesta cierra la conversación con un chiste acerca de cómo ahora les sobraría tiempo en clase para hablar de Harry Potter e incluso bromea diciendo que tendrá que leer los libros de J.K. Rowling y un estudiante le contesta: “no lo haga” (línea 189).

En la secuencia 8 podemos apreciar que la profesora lanza preguntas de nivel cognitivo básico que buscaban evaluar si los estudiantes habían cumplido con la tarea encomendada de buscar información acerca de escritoras medievales. Los estudiantes comparten la información que han encontrado y entonces la docente fomenta su participación usando el sentido del humor y los hace pensar en personajes, no necesariamente aquellos de quienes debían buscar información como tarea previa, sino personajes que ilustran el comentario crítico que ofreció acerca del tratamiento del género femenino en la literatura de la época medieval. Las preguntas de la profesora C corresponden a los primeros niveles de la taxonomía de Bloom, pues demandaban respuestas en las que se hiciera uso de la memoria, comprensión y una aplicación restringida, pero no la reflexión por parte de los estudiantes.

## 5 Conclusiones

Este estudio contribuye a la comprensión de cómo los diferentes tipos de cuestionamientos que formulan los docentes se entrelazan en la instrucción diaria, cómo influyen en las respuestas posteriores de los estudiantes y cómo pueden estimular su participación como parte de una secuencia de enseñanza en el salón de clases.

En este trabajo se investigaron los tipos de preguntas formuladas por cuatro docentes en clases de literatura. Hacer preguntas que guíen a los estudiantes hacia niveles más altos de pensamiento no es una tarea fácil. Primero, los maestros deben tener una buena comprensión del tema que imparten para que puedan hacer los cuestionamientos apropiados y ayudar a los estudiantes a integrar diferentes opiniones en un marco de conceptos interconectados. En segundo lugar, deben tener las habilidades pedagógicas para elaborar y secuenciar procesos de retroalimentación o feedback, que se desarrollen progresivamente a partir de las respuestas estudiantiles. En tercer lugar, los profesores también deben poder motivar la participación de sus estudiantes, quienes pueden preferir desempeñar un papel de receptores pasivos en las lecciones que se enseñan en un idioma extranjero, como es el caso en algunas secuencias presentadas en este estudio.

Reconociendo estos factores, observamos que los tipos de preguntas formuladas por los profesores estuvieron determinados por los propósitos pedagógicos que deseaban lograr. Los cuestionamientos del Profesor A buscaban llevar a los estudiantes a opinar, argumentar y matizar sus respuestas, las preguntas del profesor B tenían la finalidad de verificar la comprensión, las interrogantes de la profesora C estaban dirigidas a evaluar la preparación de los estudiantes y las preguntas de la profesora D buscaban revisar y resumir lecciones.

Estos propósitos se persiguieron en el contexto de la secuencia I-R-F (iniciación, respuesta, feedback o seguimiento), definida como una serie de preguntas del maestro, cada una de las cuales provocó una respuesta del estudiante y una reacción del maestro a esa respuesta. Dentro de estas secuencias, los estudiantes siguieron una serie de pasos para responder a los cuestionamientos planteados. Estos pasos incluyeron: escuchar la pregunta, descifrar su significado, generar una respuesta y en algunos casos, revisar la respuesta (basándose en la retroalimentación del profesor o en comentarios de los pares).

En todos los casos fue siempre el profesor quien propuso el tema de las secuencias y llevó a los estudiantes a un cierre. Sin embargo, incluso cuando la estructura del discurso predominante en los cuatro casos estuvo basada en la

forma tradicional de intercambio: Inicio–Respuesta–Seguimiento (I-R-F), el conocimiento fue construido socialmente. Es decir que, aunque las interacciones entre los profesores y sus estudiantes fueron asimétricas y transitorias, también fueron bidireccionales (Rogoff, *et al.*, 1984; Salomon y Perkins, 1998). Según fueran las respuestas de los alumnos el profesor les daba mayor o menor ayuda para que ellos construyeran su aprendizaje. Las preguntas que generaron respuestas con mayor nivel de complejidad entre los estudiantes fueron: “¿por qué?”, “¿qué significa?”, “¿estás en desacuerdo con tu compañero/a?”, “¿cómo sabes que es cierto?”. De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, los profesores los retroalimentaron.

El Profesor A formuló únicamente preguntas complejas mientras que la profesora C hizo solo preguntas de nivel cognitivo básico. Las preguntas complejas del profesor A llevaron a los estudiantes a opinar, argumentar y matizar sus respuestas. Por otro lado, las preguntas de tipo cognitivo básico, en casi todos los casos, promovieron la participación de la mayoría de los estudiantes en la clase.

Las preguntas básicas que se acompañaban de oportunidades para que los estudiantes establecieran diálogos con el profesor y entre ellos para complementar o rebatir sus respuestas, los llevaron a participar en la clase y a apoyarse en referencias textuales, históricas y culturales para responder.

El profesor B y la profesora D hicieron primero preguntas de nivel cognitivo básico y después formularon preguntas complejas. Las respuestas de los estudiantes, en el caso del profesor B fueron creciendo en complejidad y permitieron que la mayoría de los estudiantes participaran e intercambiaran ideas. En el caso de la profesora D la interacción solo fue entre la docente y un estudiante quien basó sus respuestas en el texto confirmando las bajas expectativas del docente.

Las profesoras C y D emplearon la técnica de la clase invertida, donde los trabajos de lectura, documentación y búsqueda de información se realizan en casa, utilizando el espacio del aula para responder preguntas y resolver dudas, pero no para debatir sobre el tema tratado.

El propósito de las clases de literatura es alentar el pensamiento crítico de los estudiantes (Braun, 2004; Halpern, 1998 y Kalczynski, 2001). Por lo tanto, se sugiere que los maestros deberían estar más conscientes de sus habilidades para hacer preguntas, dar retroalimentación y para diseñar escenarios donde el mayor número de estudiantes participen respondiendo preguntas en las que recuerden textualmente o en sus propias palabras material previamente leído o enseñado por el profesor, pero también respondan con evidencia razonada lógicamente, es decir cuestiones que sirvan a los alumnos como andamios para construir sus procesos de aprendizaje.

Una de las tareas principales de los docentes universitarios es facilitar las oportunidades de interacción para que los estudiantes se acerquen a los contenidos.

Este estudio muestra como en el aula a través de la formulación de preguntas, los docentes universitarios negocian con los alumnos este acercamiento. Los estudiantes, a través de su discurso y cuando interactúan con sus pares, evidencian la comprensión que van haciendo de los contenidos y van construyendo un entendimiento compartido de los procedimientos, contenidos y tareas escolares.

Sin embargo, esta tarea no es sencilla. Los maestros merecen ser apoyados en ese empeño. Se recomienda desarrollar programas de formación para que los docentes universitarios aprendan cómo hacer preguntas, cómo juzgar la capacidad de los estudiantes para responder a diferentes preguntas y aprendan estrategias que sean efectivas en áreas de contenido específicas. Proponemos que estos programas de formación incorporen tres componentes esenciales: reflexión, recolección de vídeo y estrategias de coaching.

Algunos investigadores (Kumaravadivelu, 2006; Richards y Farrell, 2005; Richards y Lockhart, 1996) han que un punto de partida para los cursos de desarrollo profesional podría ser un enfoque reflexivo en el que los profesores observen lo que hacen en el aula cuando interactúan con sus estudiantes y se hagan preguntas como: ¿Qué modelo de enseñanza estoy usando? ¿Cómo se aplica en situaciones específicas de enseñanza? ¿cuán bien está funcionando lo que hago en clase?, así los maestros pueden examinar sus creencias sobre la enseñanza y luego reflexionar sobre sus prácticas discursivas para ver cómo sus epistemologías se reflejan en sus prácticas discursivas.

Recolección de vídeos. Los maestros también podrían recopilar datos grabados en audio o vídeo sobre su interacción con los estudiantes (Richards y Farella, 2005). Según los datos que recopilen en vídeo podrían analizar qué prácticas discursivas mejoran la calidad de la interacción profesor-alumno y promueven el desarrollo del lenguaje de los estudiantes y qué prácticas obstaculizan sus oportunidades para hablar.

Estrategias de coaching. Las investigaciones han demostrado que el coaching puede ser eficaz para ayudar a los profesores a romper la manera en que habitualmente hacen preguntas para mejorar la calidad de la interacción profesor-alumno. Por ejemplo, Damhuis y De Blauw, (2008) analizaron un programa de intervención educativa exitoso en el que los maestros recibieron sugerencias prácticas de un tutor o profesor experimentado sobre cómo modificar sus comportamientos interactivos para promover el pensamiento de orden superior por parte de los estudiantes.

A la luz de los resultados obtenidos podemos decir que tanto las habilidades para la formulación de preguntas de los maestros, como los procesos de

retroalimentación ante las respuestas estudiantiles, son cruciales para lograr que los alumnos: participen en el aula, recuerden, reflexionen, dialoguen, confronten, corroboren o negocien el conocimiento entre ellos y con el docente. Es decir, para que participen activamente en los procesos de construcción conjunta del aprendizaje.

Se reconoce que los resultados de este estudio pueden no generalizarse a otros contextos ya que cada aula tiene sus propias características, con sus propias reglas y conversaciones (van Lier, 1988). En cambio, este estudio adoptó una visión reflexiva para explorar los tipos de preguntas que varios profesores de Literatura Inglesa, utilizando el inglés como medio de instrucción, les hacían a sus alumnos, durante sus lecciones, en una universidad del norte de México. Otra limitación de este estudio es el hecho de que el análisis de datos proviene únicamente de la interpretación de las transcripciones. Por lo tanto, los relatos reflexivos del aula, tanto del maestro como de los estudiantes, deben incorporarse a las transcripciones en el futuro para que se pueda obtener una imagen más clara de lo que realmente está sucediendo.

## Referencias:

ALBERGAIRA-ALMEIDA, PA. Questioning patterns and teaching strategies in secondary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 2, p.751-756, 2010.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001. Available at: <<https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>>. Accessed: September 23, 2018.

ANIL, B. Higher-Order Questioning in SL classrooms—a study. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, v.1, p. 47-55, 2015.

ARIZAVI, S; KALHOR, P; NAMDRI, NYMOUSAVI, S. Classroom interaction and teachers' uptake in response to teachers' referential and display questions in EFL settings. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, v. 9, n. 5, p. 538-548, 2015 Available at: <<http://mjltm.org/article-1-58-en.pdf>>. Accessed: September 10, 2019.

ASSALY, I & SMADI, O. Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook's Questions, *English Language Teaching*; v. 8, n. 5; 2015

BABU & SHAMNAZ, Teachers' Questioning Patterns versus Learners' Responses. *Global Journal of Human Social Science: G Linguistics & Education*, v. 17, n. 3, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. (2003), *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Allyn y Bacon, 2003.

BLOOM, B. *Taxonomy of educational objectives - The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive Domain. London, WI: Longmans, Green and Co. Ltd., 1956

- Available at: <<https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>>. Accessed: September 23, 2018.
- BLOOM, B.; ENGLEHART T, M.; FURST, E.; HILL, W.; KRATHWOHL, D. R. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longman, 1956.
- BRAUN, N. M. Critical Thinking in the Business Curriculum, *Journal of Education for Business*, v. 79, p. 232-236, 2004
- BROCK, C. A. The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse. *TESOL Quarterly*, vol. 20, p.47 – 59, 1986.
- BRUNER, J.S. The Act of Discovery. *Harvard Educational Review* v. 31, n. 1, p. 21-32, 1961.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, v. 1, n. 2, p. 241-259, 1993.
- CONE, J. D; FOSTER, S. L. Direct observation in clinical psychology. In: P. C. KENDALL Y J. N. BUTCHER (Ed.), *Handbook of research methods in clinical psychology*. New York: Wiley, 1982.
- COTTON, K. *Classroom questioning*. North West Regional Educational Laboratory, 1988. Available at: <<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/ClassroomQuestioning.pdf>> Accessed: June 25, 2019.
- CUBERO-PÉREZ, R., CUBERO-PÉREZ M., SANTAMARÍA-SANTIGOSA, A., DE LA MATA BENÍTEZ, M. L., IGNACIO CARMONA, M.<sup>a</sup> J.; PRADOS-GALLARDO, M.<sup>a</sup> M. La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula, *Revista de Educación*, n. 346, p. 71-104, 2008.
- CHIN, C. Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, n. 28, p. 1315–1346, 2006.
- CHIN, C. & OSBORNE, J. Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, v. 44, p. 1-39, 2008
- DAMHUIS, R., & DE BLAUW, A. High-quality interaction in the classroom. A focus for professional learning. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, v.8, n.4, p. 107–126, 2008.
- DENZIN, N. K. *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research*, 2nd edn. Newberry Park, CA: Sage, 2000.
- DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ ROJAS, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F, McGraw Hill, 2010.

- EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, v.14, n. p, 532-550, 1989
- EWING, J., & WHITTINGTON, S. Types and cognitive levels of questions asked by Professors during college of agriculture class sessions. *Journal of Agricultural Education*, v. 48, n. 3, p. 91–99. doi: 10.5032/jae.2007.03091, 2007.
- FARUJI, L.F Discourse Analysis of Questions in Teacher Talk. *Theory and Practice in Language Studies*, v.1, n. 12, p. 1820-1826, 2011, Available at: <<https://doi.org/10.4304/tpls.1.12.1820-1826>>, Accessed: Abril 10, 2018.
- FITRIATI, S. W; VICA, G.A; TRISANTI, N. Teachers' Questioning Strategies to Elicit Students' Verbal Responses in EFL Classes at Secondary School. English Review. *Journal of English Education*. Available at: < 5. 10.25134/erjee. v5i2.537> Accessed: March 15, 2018
- GALL, M. D. Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, v. 42, p.40–47, 1984.
- HALPERN, D. Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring, *American Psychologist*, v. 53, p. 449-455, 1998.
- HATTIE, J; TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- HURIYAH, S. & AGUSTIANI, M. An Analysis of English Teacher and Learner Talk in the Classroom Interaction. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*. v. 2. p. 60-71, 2018.
- GUAN ENG HO, D “Why do teachers ask the questions they ask?” *RELC Journal*, v. 36, n.3, p. 297–310, 2005.
- INAN, B. Teacher revoicing in a foreign language teaching context: Social and academic functions.” *Australian Journal of Teacher Education*, v. 39, n. 9, p. 53-75, 2014.
- INAN, B; FIDAN, D. Teacher questions and their functions in Turkish as a foreign language (TFL) classes”. *Procedia – Social and Behavioral Science*, v.70, p.1070 – 1077, 2012.
- JARA, M.A. MARTÍNEZ, R.; RASSETTO, M.J. La pregunta como estrategia para la formación del profesorado. Aportes desde las didácticas de la matemática, de la biología y de la Historia”. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, v. 18, p. 61 – 78, 2017.
- JEANJAROONSRI, R. A Study of Constructive or Restrictive Features of Classroom Discourse in an EFL Adult Classroom in Thai Context. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, v., 1, n. 1, 2018
- KENNEDY, M., FISHER, M. B., & ENNIS, R. H. *Critical thinking: Literature review and needed research*. In L. Idol & B. F. Jones (Eds), Educational values and cognitive instruction: Implications for reform. New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates, 1991

- KHAN, W.E; INAMULLAH, H.M. A study of lower-order and higher-order questions at secondary level". *Asian Social Science*, v. 9, n. 9, p. 149-157, 2011.
- KLACZYNSKI, P. A. Framing Effects on Adolescent Task Representations, Analytic and Heuristic Processing, and Decision Making: Implications for the Normative/descriptive Gap, *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 22, pp. 289-309, 2011
- KRATHWOHL, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*. v. 4, p. 212-218, 2002
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v 40, pp. 59-81, 2006.
- LEE, Y. Respecifying Display Questions: Interactional Resources for Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 40, 2006.
- LLANOS, F. & TAPIA, J. La retroalimentación dialógica: Algunos hallazgos en escuelas multigrado. (Informe técnico) Proyecto CREER/GRADE, 2021. Available at: <<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Retroalimentaci%C3%B3n-Llanos-y-Tapia.pdf>>. Accessed: August 13, 2021.
- LONG, M. H; SATO, C. J. Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In: H. W. SELIGER; M.H. LONG (Ed.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, Inc, 1983. p. 268-286.
- MAFTOON, P., BIRJANDI, P.; AHMANDI, A. The relationship between project-based instruction and motivation: A study of EFL learners in Iran". *Theory and Practice in Language Studies*, v. 3, n. 9, p. 1630-1638, 2013.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.
- MERTENS, D, M. *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 1994.
- NASIR, C., YUSUF, Y., & WARDANA, A. A qualitative study of teacher talk in an EFL classroom interaction in Aceh Tengah, Indonesia." *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, n. 83, v. 20, p. 525-535, 2019. Available at: <<https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15251>>. Accessed: Aug. 9, 2021
- NEWTON S, W. *Introduction to Educational Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.
- NUNAN, D. Communicative Language Teaching: Making It Work. *ELT Journal*, v. 41, p. 136-145, 1987.

OLAVE, I; VILLARREAL, A El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de investigación educativa* v.19, n. 61, p. 377-399, 2014.

RAZMJOO, S. & KAZEMPOURFARD, E. On the representation of Bloom's Revised Taxonomy in Interchange Coursebooks. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, v. 4, n. 1, p. 171-204, 2012

RICHARDS, J. & FARRELL, T. *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflecting Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1996. Available at: <<http://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>>. Accessed: October 4, 2018.

ROGOFF, B; MALKIN, C, M.; GILBRIDE, K. E. Interaction with babies as guidance in development". *New Directions for Child Development*, v. 23 p. 31-44., 1984. Available at: <<https://doi.org/10.1002/cd.23219842305>> Accessed: December 19, 2017.

ROWE, M. B. Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, n. 37, v. 1, p. 43-50, 2012. Available at: <<https://doi.org/10.1177/002248718603700110>>, Accessed: December 1, 2017

SADIGHI, S; YAMINI, M; BAGHERI, M; ZAMANIAN, M. Using Bloom's Revised Cognitive Skills Taxonomy to Evaluate Iranian Students' Pre-University English Textbook and University Entrance Exams. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, v. 7, n. 1, p. 69-97, 2018.

SALOMON, G; PERKINS D. N. (1998), Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, v. 23, p.1-24, 1998. Available at: <<https://doi.org/10.3102/0091732X023001001>> Accessed: December 3, 2016.

SCHWANDT, T. A. *Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000

SEIDLHOFER, B; BREITENEDER, A, KLIMPFINGER, T; MAJEWski, S; PITZL, M (2011). Vienna Oxford International corpus of English (VOICE), 2011 Available at: <[https://www.univie.ac.at/voice/documents/VOICE\\_mark-up\\_conventions\\_v2-1.pdd](https://www.univie.ac.at/voice/documents/VOICE_mark-up_conventions_v2-1.pdd)>, Accessed: August 12, 2017

SEEDHOUSE, P. Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities. *ELT Journal*, v. 50, p. 16-24. 1996, Available at: <<https://doi.org/10.1093/elt/50.1.16>> Accessed: January 1, 2018.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD R. M. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press, v. 22, 1975.

SMITH, E. L., BLAKESLEE, T. D., & ANDERSON, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *Journal of Research in*

- Science Teaching*, v. 30, n. 2, p. 111–126, 1993. Available at: <<https://doi.org/10.1002/tea.3660300202>> Accessed: August 12, 2021
- STAKE, R. E. *Qualitative case studies*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., p. 433-466). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005
- TANGSAKUL, P; KIJPOONPHOL, W; LINH, N.D.; KIMURA, L. Using Bloom's Revised Taxonomy to Analyze Reading Comprehension Questions in Team up in English 1-3 and Grade 9 English O-Net Tests. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, v.5, n. 7, 2017
- VALENTIKA, R., & ARIYANTO, A. An analysis of teachers' classroom interaction by using self-evaluation of teacher talk. *Journal of Applied Linguistics, Translation, and Literature*, v.1, n. 1, p. 17-27, 2020.
- VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Longman, 1988
- vAN ZEE, E. & MINSTRELL, J. Using Questioning to Guide Student Thinking. *Journal of the Learning Sciences*, v. 6, n. 2, p. 227, 1997, Available at: <<https://www.learntechlib.org/p/165115/>>, Accessed: August 5, 2021
- VENEGAS, M. Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Foro Educativo*, n. 57, 2016. Available at: <[https://www.researchgate.net/publication/328923530\\_Las\\_preguntas\\_de\\_docentes\\_como\\_estrategia\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_habilidades\\_cognitivas\\_de\\_los\\_estudiantes\\_en\\_la\\_asignatura\\_Historia\\_Geografia\\_y\\_Ciencias\\_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/328923530_Las_preguntas_de_docentes_como_estrategia_para_el_desarrollo_de_habilidades_cognitivas_de_los_estudiantes_en_la_asignatura_Historia_Geografia_y_Ciencias_Sociales)>, Accessed: August 6, 2021
- VIVEKMETAKORN, C K.; THAMMA, M. Teacher Questioning from a Discourse Perspective". *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, v. 8I, n. 1, p. 63–87, 2015.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press., 1978. Available at: <<http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>>. Accessed: September 23, 2017
- WALSH, S. Construction or Obstruction: Teacher Talk and Learner Involvement in EFL Classroom. *Language Teaching Research*, v. 6, p. 3-23, 2002. Available at: <<http://dx.doi.org/10.1191/1362168802lr095oa>>. Accessed: August 9, 2021.
- WATTS, V. Using Bloom's Taxonomy to Teach Critical Reading in English as a Foreign Language Classes. *Queensland Journal of Educational Research*, v. 15, n.2, p.227-244, 1999
- WILEN, W. *Questioning Skills for Teachers. What Research Says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association, 1991
- WIDODO, H. Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 5, n. 1, p.122-141, 2006.

YANG, H. A Research on the Effect of Questioning Strategies in Class. 5. *Science Journal of Education*, v. 5, n. 4, p. 158-163, 2017

YIN, R. *Applications of case study research*. London, UK: Sage, 2003

ZAREIAN, G. DAVOUDI, M. HESHMATIFAR, Z; RAHIMI, J. An Evaluation of Questions in Two ESP Coursebooks Based on Bloom's New Taxonomy of Cognitive Learning Domain. *International Journal of Education and Research*, v. 3 n. 8, 2015

## Anexo 1:

Tabla 7: Poema de Edwin Arlington Robinson utilizado por profesor A: "How Annandale Went Out".

|   |  |
|---|--|
| <p>"They called it Annandale-and I was there<br/>To flourish, to find words, and to attend:<br/>Liar, physician, hypocrite, and friend,<br/>I watched him; and the sight was not so fair<br/>As one or two that I have seen elsewhere:<br/>An apparatus not for me to mend-<br/>A wreck, with hell between him and the end,<br/>Remains of Annandale; and I was there.</p> <p>"I knew the ruin as I knew the man;<br/>So put the two together, if you can,<br/>Remembering the worst, you know of me.<br/>Now view yourself as I was, on the spot-<br/>With a slight kind of engine. Do you see?<br/>Like this ... You wouldn't hang me? I thought not.</p> | <p>"Lo llamaron Annandale- y yo estaba allí.<br/>Para florecer, encontrar palabras y asistir:<br/>Mentiroso, médico, hipócrita y amigo,<br/>Lo miré; y la vista no era tan justa<br/>Como uno o dos que he visto en otra parte:<br/>Un aparato que no podía reparar<br/>Un desastre, con el infierno entre él y el final,<br/>Era lo que quedaba de Annandale; y yo estaba ahí</p> <p>"Conocía la ruina como conocía al hombre;<br/>Así que pon los dos juntos, si puedes,<br/>Recordando lo peor que sabes de mí.<br/>Ahora ponte en mi lugar, en esa situación.<br/>Con un pequeño artefacto. ¿Lo ves?<br/>Así ... ¿Me colgarías? Claro que no."</p> |
|---|--|

Fuente: Traducción propia

## Anexo 2:

Tabla 8: Poema de Langston Hughes utilizado por profesor B: “Merry-Go-Round (Colored Child at Carnival)”.

|                                   |                                     |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Where is the Jim Crow section     | ¿Dónde está la sección de Jim Crow? |
| On this merry-go-round,           | En este carrusel,                   |
| Mister, cause I want to ride?     | Señor, porque quiero montar         |
| Down South where I come from      | En el sur de donde vengo            |
| White and colored                 | Blancos y de color                  |
| Can't sit side by side.           | No pueden sentarse lado a lado.     |
| Down South on the train           | En el sur en el tren                |
| There's a Jim Crow car.           | Hay vagones Jim Crow.               |
| On the bus we're put in the back- | En el autobús nos ponen atrás       |
| But there ain't no back           | ¡Pero no hay atrás                  |
| To a merry-go-round!              | En un tiovivo!                      |
| Where's the horse                 | ¿Dónde está el caballo para         |
| For a kid that's black            | un niño que es negro?               |

Fuente: Traducción propia