FACULTAD DE EDUCACIÓN

USO DE PREGUNTAS
EN CLASES DE LECTURA DE PRIMER CICLO BÁSICO
EN UN ESTABLECIMIENTO QUE FOMENTA
LA EVALUACIÓN FORMATIVA

POR
Nadia Alejandra Manzano Castro

Proyecto presentado a la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado académico de
Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes

Profesora guía: María Angélica Mena Silva
Junio, 2021
Santiago, Chile

© 2021, Nadia Manzano Castro

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

En las siguientes líneas agradezco enormemente a todos quienes fueron parte del proceso iniciado en el año 2017, cuando decidí fortalecer mi formación como docente en la obtención del grado de Magíster en Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes.

A Jose, por compartir mis logros y vaivenes personales, profesionales y académicos; por su paciencia; y por los sacrificios a los que fue invitado y que aceptó brindando su apoyo.

A mis amigas, Macarena, Daniela y Camila, con quienes compartimos mucho más que horas de estudio y trabajo; por sus consejos, sus risas y su constante disposición a juntarnos para mantener el ánimo alto.

A mi profesora guía, María Angélica, quien continuamente estuvo atenta a las dudas e inquietudes y aportó al desarrollo de este trabajo con sus conocimientos y experiencia.

A mi familia entera, por estar dispuestos a entender el proceso y brindar su sostén cada vez que fue necesario, sobre todo durante estos últimos meses.

A mi equipo de trabajo del colegio, quienes abrieron los espacios necesarios para poder perfeccionarme y estuvieron pendientes de este proceso educativo.

A todos, infinitas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

1. Resumen 6
2. Abstract 7
3. Introducción 8
4. Antecedentes 10
   - 4.1. Problema de investigación 10
   - 4.2. Marco teórico conceptual 14
     - 4.2.1. Concepto de evaluación formativa 14
     - 4.2.2. Descripción general de las preguntas en la sala de clases 17
     - 4.2.3. La pregunta como estrategia de evaluación formativa 19
     - 4.2.4. Dificultad para la implementación de las preguntas con intención formativa 27
5. Preguntas y objetivos 28
   - 5.1. Preguntas orientadoras del estudio 28
   - 5.2. Objetivos del proyecto 28
     - 5.2.1. Objetivo general 28
     - 5.2.2. Objetivos específicos 28
   - 5.3. Enfoque del estudio 29
6. Metodología 30
   - 6.1. Etapas del estudio y roles de los participantes 30
   - 6.2. Descripción de los sujetos del estudio 35
   - 6.3. Técnicas de producción y análisis de datos 38
   - 6.4. Principios éticos y criterios de calidad 43
7. Resultados 49
   - 7.1. Descripción de los resultados 50
   - 7.2. Resultados provenientes de las observaciones de clase 50
   - 7.3. Resultados provenientes de las entrevistas 60
   - 7.4. Resultados integrados 70
     - 7.4.1. Tablas de resultados por objetivos 70
8. Discusión y conclusiones, limitaciones y proyecciones 74
   - 8.1. Discusión y conclusiones 74

8.2. Limitaciones y proyecciones 82
9. Bibliografía 85
10. Anexos 95

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio cualitativo cuyo objetivo fue interpretar los usos formativos de las preguntas en las clases de lectura en un establecimiento bilingüe que propicia la implementación de la evaluación formativa, considerando sus características y la concepción de los docentes sobre dichos usos. La recolección de datos se realizó por medio de observaciones no participantes y entrevistas semi-estructuradas, en los niveles 1º, 2º y 3º básico.

Los resultados arrojaron que las preguntas corresponden a interrogantes orales –abiertas o cerradas— , son implementadas con regularidad y acompañan el proceso de aprendizaje lector en distintos momentos didácticos de la clase. Éstas son realizadas por los docentes y respondidas por los estudiantes, pero sólo algunas de ellas están orientadas hacia la retroalimentación y son insumo para la reflexión pedagógica. Los docentes conciben la evaluación formativa como un importante proceso de evaluación vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es distinto a la calificación y, en este contexto, reconocen elementos facilitadores para su implementación, tales como: aspectos de infraestructura, características académicas de los alumnos y autonomía docente.

En las conclusiones se abordan las limitaciones del estudio y las proyecciones futuras vinculadas a las posibles investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: evaluación formativa, preguntas orales, aprendizaje de la lectura.

ABSTRACT

This report presents an qualitative study that interprets the formative uses of questions in reading classes in a bilingual school environment to promote formative assessment, considering its characteristics and the teachers' conception about these uses. The data collected is based on non-participative observations and semi-structured interviews in grades 1, 2, and 3 in a primary school.

Results show that the questioning can be open or closed, is regularly implemented, and is used alongside the reading learning process in different didactic class moments. The questions are made by teachers and answered by students, but only some questions are oriented towards feedback and are components for pedagogical reflection. Teachers consider formative assessment an important learning assessment tool linked to the teaching and learning process that is different from marking, and in this context, they recognize facilitating elements for implementation, such as infrastructure, pupil academic characteristics, and teacher autonomy.

Study limitations and future projections related to possible reading learning process research are addressed in the conclusion.

Key words: formative assessment, oral questions, reading learning.

INTRODUCCIÓN

Preguntar es el acto evaluativo más usado por los docentes (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011), es una actividad que se realiza con naturalidad en la cotidianeidad de los profesores (Anijovich y Mora, 2009) y, como estrategia de evaluación formativa informal, está orientada a la reformulación de la enseñanza para que los alumnos puedan alcanzar sus metas de aprendizaje (Ruiz-Primo, 2011); sin embargo, los docentes señalan no estar lo suficientemente capacitados para construir preguntas (Yeo, 2013). De acuerdo a Sanmartí (2007), la evaluación formativa, y en particular el uso de la pregunta como recurso didáctico y evaluativo, promueve la autorregulación de los estudiantes y, por ende, un aprendizaje más duradero y significativo.

El presente estudio se centró en las interrogantes presentes en las clases de lectura de primer ciclo básico de un establecimiento particular pagado de la Región Metropolitana que declara fomentar la evaluación formativa en el aula. El interés por desarrollar esta temática, surgió a partir del vínculo entre el actual ejercicio pedagógico de quien suscribe y de la revisión bibliográfica en temas evaluativos.

En primer lugar, se presentarán los antecedentes de la investigación, exponiendo un nexo entre el problema de investigación y el marco teórico conceptual. Éste considera el rol de las preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la relevancia de la lectura como eje de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Luego, se mencionarán las preguntas orientadoras y los objetivos generales y específicos que estuvieron a la base del presente estudio. Posteriormente, se explicitará el proceso metodológico cualitativo desarrollado entre los años 2017 y 2019, el que se enmarcó dentro del paradigma interpretativo y de la tradición de estudio de casos en Educación.

Los resultados se plantean en función de los objetivos planteados con anterioridad, presentándose en la discusión final, las conclusiones, proyecciones y limitaciones del estudio realizado.

Se espera que este trabajo contribuya al análisis actual de prácticas evaluativas, específicamente, las referidas a las instancias de evaluación formativa informal que son fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto hacen evidente el pensamiento de los estudiantes y, de esta forma, permiten a los docentes brindar las ayudas necesarias a lo largo del proceso de construcción del aprendizaje (Ruiz-Primo, 2011) y a los estudiantes centrar su atención en los aspectos claves de este (Ministerio de Educación, s.f.). Asimismo, este estudio podría constituirse como un referente en su potencial transferencia en contextos pedagógicos similares (Angrosino, 2012).

ANTECEDENTES

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El uso de las preguntas en el aula constituye una importante herramienta para recoger amplia evidencia acerca del aprendizaje, fomentando el rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Desde la experiencia en aula, se evidencia la importancia que tiene el planteamiento de preguntas tanto por el profesor como por los alumnos, aunque se observa que es el profesor quien hace mayor uso de este recurso, ya sea para afianzar los conocimientos de los alumnos y/o para evaluar permanentemente el nivel y avance de los mismos (Morata Sebastián, 1997). García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011) mencionan que las preguntas "se caracterizan por su posibilidad para generar información sobre la dinámica de los procesos desarrollados en el salón de clase; y al docente le ofrecen información en tiempo real cuando se manifiestan los aprendizajes cognitivos en el alumno" (p. 80).

Desde el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), se reconoce a las preguntas como una estrategia de evaluación y como herramienta de aprendizaje, porque representan una invitación a los estudiantes a elaborar sus respuestas contribuyendo al desarrollo del pensamiento. El "Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes", menciona un criterio profesional docente vinculado a la promoción del desarrollo del pensamiento, señalando que un buen profesor: "Formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos" (p. 30).

Una norma más actual en materia evaluativa proviene del Decreto 67 (2018) en el que se menciona que es de suma importancia diseñar estrategias de evaluación que permitan formular juicios sobre los aprendizajes, que éstas posean una alta calidad, que estén alineadas con los aprendizajes fundamentales y que sean relevantes a fin de promover la motivación de los estudiantes hacia su propio aprendizaje. Junto con ello, en

las “Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar” (2019) se insta a los maestros a: “hacer preguntas que fomenten la reflexión y discusión en clases, de manera de poder visibilizar los procesos de pensamiento de los estudiantes, y a partir de esto ir ajustando la enseñanza” (p.14); así también se menciona la importancia de la planificación del monitoreo *durante* las clases para que el seguimiento del aprendizaje sea una práctica pedagógica sistemática vinculada estrechamente con la enseñanza.

En las Bases Curriculares para la Educación Básica (MINEDUC, 2012) se señala que los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a la asignatura de Lenguaje y Comunicación apuntan a desarrollar la adquisición de diversas estrategias de comprensión de lectura para corregir problemas de comprensión y favorecer una interpretación profunda de los textos. Estos aprendizajes sobre la lectura se materializan en los Programas de Estudio de la asignatura de 1º a 6º básico (MINEDUC, 2013), en los que se argumenta a favor de la importancia de las preguntas como potenciadoras de la reflexión y el diálogo en relación a la lectura, ya sea desde la acción docente o del estudiante:

> se enfatiza la importancia de las preguntas *que hace el docente* sobre una lectura. […] En los programas se proponen preguntas abiertas, que invitan a la reflexión sobre aspectos centrales del texto y que exigen del alumno una respuesta personal. […] Así, se estimula el diálogo a partir de las lecturas y también se da la posibilidad de que los alumnos desarrollen su capacidad expresiva y crítica a partir de lo leído (p.36).
>
> Abordar la lectura de manera comunicativa implica que debe existir un espacio importante de diálogo en torno a los textos para que *los estudiantes expresen sus apreciaciones*, *formulen preguntas*, compartan estrategias para solucionar problemas de comprensión y, así, establezcan una comunidad de lectores que se compromete en la construcción de sentido y disfruta de este proceso (p. 33).

Cuando un profesor enseña a los estudiantes a utilizar estrategias basadas en la elaboración de preguntas hacia el texto se favorece la comprensión de lectura (Rosenshine,

Meister, y Chapman, 1996; en Cano, F., García, Á., Justicia, F., y García-Berbén, A., 2014). Considerando esta idea, cobran relevancia las palabras de Solé (1993) quien destaca que las preguntas que realiza el profesor son fundamentales en el proceso de aprendizaje de estrategias de lectura, no tan solo porque generan respuestas por parte del estudiante, sino que también se constituyen en base para que ellos aprendan a formular preguntas y, por lo tanto, permitan que los alumnos comprendan mejor lo que leen.

Además, dado que la lectura corresponde a una habilidad fundamental para los contextos escolares y para la adquisición de nuevos conocimientos (Rosas, Medina, Meneses, Guajardo, Cuchacovich y Escobar, 2011), interpretar el rol que poseen las preguntas realizadas por el profesor en las clases de lectura, es necesario porque permitirá que los alumnos aprendan fórmulas para mejorar su comprensión; aprendizaje que podría ser transferido a otras disciplinas y contextos, dado su carácter transversal en todas las demás áreas académicas (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Si la elaboración de preguntas por parte del profesor corresponde a una estrategia de implementación de la evaluación formativa (Morales Vallejo, 2009) y, por lo tanto, nace a partir de una decisión pedagógica, ésta responderá a los conocimientos y creencias que posean los docentes sobre evaluación formativa e influirán en cómo el profesor las aplica en la sala de clases (Heitink, 2017); sobre todo en un contexto escolar que declara desde su Política de Evaluación (2016) que realiza continuos y sistemáticos esfuerzos para garantizar que la evaluación sea justa, significativa y beneficiosa para los alumnos recogiendo información sobre el aprendizaje para: detectar lo que los alumnos saben, comprenden y pueden hacer; identificar las áreas que requieren desarrollo; y, brindar retroalimentación al profesor y al alumno para mejorar el aprendizaje. Cabe, entonces, preguntarse: ¿cómo están siendo usadas las preguntas como estrategia de evaluación formativa en las clases de lectura de este establecimiento? En este sentido: cómo son usadas las preguntas con propósito formativo en el aula para favorecer el proceso lector, de qué forma el contexto escolar favorece (o – tal vez— dificulta) su implementación en

el aula, qué tipo de respuesta o interacción están provocando, en qué momento de la clase de lectura surgen las preguntas con propósito formativo, cómo son registradas y/o utilizadas para constituirse como preguntas con intencionalidad formativa, entre otras interrogantes.

Este estudio hizo un foco en las preguntas con uso formativo informal que corresponden a aquellas actividades de aprendizaje cotidianas basadas en interrogantes planteadas por el docente cuya intención sea evaluar formativamente el aprendizaje de los estudiantes, correspondiente al momento en el que se ofrecen preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes y, en base a dicha evidencia, se pueda determinar qué estrategia es necesaria implementar, a fin de alcanzar una meta (Anijovich y González, 2012; Anijovich y Mora, 2009; Ruiz-Primo 2011; Wiliam, 2010).

Este estudio cobra relevancia porque los resultados obtenidos a partir de la investigación, una vez socializados con los actores participantes, podrían contribuir al fortalecimiento de las prácticas vinculadas a la evaluación formativa al interior de la sala de clases de Lenguaje y Comunicación, aumentando la coherencia con el actual Decreto 67 (2018). Junto con ello, al estar focalizada en el eje de lectura como habilidad transversal, permitirá su aplicación en otros ámbitos disciplinares y escolares (Rosas, Medina, Meneses, Guajardo, Cuchacovich y Escobar, 2011), lo que favorecería la mejora de los aprendizajes en general. Y, finalmente, la investigación posee como potencial su transferencia a contextos pedagógicos similares, constituyendo al establecimiento del estudio como un referente en relación a los aspectos positivos que se puedan rescatar o por los elementos deficientes que puedan orientarse hacia la mejora escolar.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El siguiente marco teórico da cuenta de una revisión bibliográfica que aborda ideas referidas a la evaluación formativa, a la caracterización que otros estudios han hecho de las preguntas al interior de la sala de clases, a la pregunta como estrategia de evaluación formativa, y, a las dificultades que se asocian con la formulación de preguntas por parte de los docentes.

Concepto de evaluación formativa

El tema en el cual se enmarca el problema de investigación corresponde a la "evaluación formativa" o "evaluación para el aprendizaje", que, en discordancia con la evaluación sumativa o con la evaluación *del* aprendizaje, es un concepto que ha sido estudiado por diversos autores, quienes, revisando la bibliografía han intentado buscar un origen (Martínez Rizo, 2012) o definir sus características (Bennett, 2011; Wiliam, 2011). En uno de los trabajos de revisión bibliográfica sistemática más reciente, Heitink et al (2017) menciona que el hecho de que existan distintas conceptualizaciones de la evaluación formativa ha contribuido a que en la práctica se puedan observar diversas acciones y que no se pueda llegar a determinar qué factores facilitan o dificultan su implementación. Además, el mismo equipo de autores (2017), señala que, como la literatura incluye una amplia gama de definiciones sobre evaluación formativa, ha sido imposible incluir en su revisión todos los estudios relevantes y no se ha logrado determinar una única conceptualización.

Sin embargo, desde sus orígenes la evaluación formativa posee una función esencial que es: permitir remediar oportunamente los errores o dificultades que surgen durante el aprendizaje (Scriven, 1967 y Bloom 1971, citado en Hameline, 1982). Ésta requiere de una relación estrecha entre el profesor y el alumno, en la que la información obtenida sea usada para modificar su trabajo con el fin de hacerlo más efectivo (Black, 1993) y corresponde a la serie de acciones que los profesores hacen *junto* y *para* sus

estudiantes, involucrando a los alumnos en la evaluación y compartiendo –ambos— la responsabilidad por el aprendizaje con el fin de mejorarlo (Heritage, 2010).

Por su parte, la evaluación formativa informal se conceptualiza a la base de las actividades de aprendizaje cotidianas que proporcionan evidencia del aprendizaje de los estudiantes, haciendo evidente su pensamiento y permitiendo a los profesores determinar el lugar en dónde están sus alumnos en relación con dónde deberían estar, con el fin de proporcionar el andamiaje apropiado (Ruiz-Primo, 2011).

Tomando las ideas de Black & Wiliam (2009), toda evaluación formativa considera las siguientes etapas: obtener información; interpretar los datos y usar la evidencia para entregar retroalimentación. Wiliam (2011), a su vez, precisa que la evaluación formativa considera la presencia de los siguientes aspectos:

1) Se aclaran y se comparten las intenciones o metas de aprendizaje y criterios de éxito.
2) Se cuestiona: generando discusiones efectivas, preguntas y tareas que evidencien aprendizaje en la sala de clase.
3) Se da retroalimentación a los estudiantes que "mueven" su aprendizaje.
4) Se invita a los estudiantes a ser recursos de instrucción unos para otros.
5) Se motiva a los estudiantes a ser dueños de su propio aprendizaje.

Desde Laveault y Allal (2016), la evaluación formativa corresponde a un proceso amplio e interactivo que está conformado por actividades cotidianas de aula; que fomenta la participación activa de los estudiantes en la evaluación (a través de la autoevaluación, evaluación y actividades que involucran a los estudiantes en una reflexión metacognitiva sobre su aprendizaje); y, que hace referencia a aspectos cognitivos, afectivos y sociales del aprendizaje (motivación, actitudes hacia el aprendizaje, cooperación en el aprendizaje).

En resumen, la evaluación formativa ha sido valorada como una herramienta para guiar el progreso de los estudiantes y es llevada a cabo durante el proceso de instrucción con el propósito de adaptar la instrucción para mejorar el aprendizaje (Shepard, 2019).

Considerando las normativas actuales vigentes en nuestro país, existen diversos documentos provenientes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que aluden al concepto de evaluación formativa con el fin de acercarla a los docentes. Desde la Agencia de la Calidad de la Educación (2016), en la *Guía de Evaluación Formativa,* esta evaluación se vislumbra como:

> un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación a estos objetivos […]. El enfoque de evaluación formativa considera la evaluación como parte del trabajo cotidiano del aula y la utiliza para orientar este proceso y tomar decisiones oportunas que den más y mejores frutos a los estudiantes (p. 11).

Por su parte, el Decreto 67 (2018) referido a las Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción, en su artículo 4º, menciona que la evaluación será formativa si está integrada a la enseñanza con el fin de monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos y aclara que tendrá un uso formativo: "cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.3).

Las visiones anteriores denotan la fuerte conexión entre evaluación con intención formativa y aprendizaje, dado que corresponde a una evaluación "que se realiza mientras ocurre la enseñanza, de modo de tener evidencia para ajustar o re-direccionar algunas de las prácticas y apoyar el progreso de los aprendizajes" (MINEDUC, 2016, p.4).

Descripción general de las preguntas en la sala de clases desde lo empírico

Con el fin de brindar una mirada desde lo empírico, en este apartado se brindan ejemplos de estudios, investigaciones y aproximaciones prácticas que diversos autores han realizado sobre las características que poseen las preguntas en la sala de clases.

Desde un referente nacional, un estudio de De la Cruz et al (2001), en el área de matemáticas, reveló que las preguntas que usan los profesores, generalmente "están dirigidas a buscar una información determinada y a conocer el estado de conocimiento de los alumnos […] es decir, a obtener un producto más que a favorecer procesos cognitivos" (p. 34), lo que evidencia una disgregación entre la pregunta como estrategia de evaluación y como herramienta de aprendizaje.

Por otra parte, el estudio de Radovic y Preiss (2010) sobre "Patrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile" analizó el uso de preguntas planteadas por los docentes y las clasificó según su nivel de apertura, considerando: *pregunta cerrada, pregunta abierta con una respuesta correcta y pregunta abierta con más de una respuesta correcta*, pero la investigación no focaliza sobre la intención evaluativa de las interrogantes al interior de las salas de clases.

En el mismo camino, una investigación extranjera (Kaya & Elgun, 2017), estudió el uso de preguntas de evaluación realizadas por el profesor y las describió en términos de categorías: *preguntas abiertas*, *preguntas cerradas* o *preguntas orientadas a tareas*, sin establecer diferencias según su intención evaluativa. Más bien, son descritas en relación a que las preguntas cerradas corresponden a aquellas que buscan información de recuerdo, requieren sólo una palabra o frase, poseen bajo nivel cognitivo y, en general, son respondidas por un solo estudiante; las preguntas abiertas requieren varias frases u oraciones para ser respondidas, exigen a los estudiantes a pensar más su respuesta, el profesor suele preguntarle a más de un estudiante y podrían revelar los errores conceptuales de los alumnos —las que podrían acercarse a una intención formativa,

implícitamente—. Y, por último, las preguntas orientadas a las tareas son hechas para aclarar una instrucción o ayudar a los estudiantes a completar actividades.

En cuanto al uso de las preguntas, y en relación a la estructura de la clase, la chilena Godoy (2015) en su estudio sobre el uso de las preguntas como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, concluye que las interrogantes se realizan indistintamente durante los momentos didácticos de la clase. Asimismo, el estudio de dos casos provenientes de España en el ámbito de la enseñanza de las Matemáticas (2007), señala que las preguntas son usadas en los distintos momentos de la clase, pero con diferentes propósitos, focalizándose en los momentos iniciales las preguntas de exploración, de continuidad y de vinculación con saberes; en el desarrollo, las preguntas rutinarias de organización, aclaraciones y razonamientos; y, en el cierre, destacan principalmente las preguntas de verificación del entendimiento.

En la práctica educativa diversos autores han descrito los usos de las preguntas en la sala de clases. Jones (2005), por ejemplo, señala que la técnica de implementación de las preguntas en el aula requiere de la planificación por parte del docente en lugar de esperar que surjan de forma espontánea. Mientras que Black & Wiliam (2009), mencionan la importancia de estar preparado como docente para cambiar las interrogantes o utilizar una serie de preguntas no ensayadas con el fin de responder a las respuestas que recibe durante los momentos de contingencia sincrónicos. Además, Jones (2005) recalca sobre la necesidad de plantear preguntas abiertas al final de una clase que estimule la curiosidad sobre la próxima sesión de enseñanza.

The Center for Innovation in Teaching & Learning (s.f.), un prestigioso centro educativo estadounidense, menciona que, para describir las preguntas que los profesores realizan en su práctica diaria en el aula, es necesario preguntarse por los objetivos de éstas

(intrínsecos a ellas o relativos a una taxonomía) y que, los docentes manifiestan usarlas para:

1. Evaluar el aprendizaje.
2. Pedir que se aclare un comentario vago.
3. Alentar a explorar actitudes, valores o sentimientos (cuando sea apropiado).
4. Alentar a ver un concepto desde otra perspectiva.
5. Pedir la refinación de una declaración o idea.
6. Alentar a apoyar sus aserciones e interpretaciones.
7. Dirigir a responder entre sí.
8. Alentar a investigar un proceso de pensamiento.
9. Pedir que predigan posibles resultados.
10. Solicitar que conecten y/o organicen información.
11. Pedir que apliquen un principio o fórmula.
12. Pedir que ilustren un concepto con un ejemplo.

Sin embargo, entre estos objetivos no cuentan los fines, explícitamente, formativos que podría poseer la pregunta como estrategia de evaluación formativa.

La pregunta como estrategia de evaluación formativa

El uso formativo de una pregunta en el aula es tratado por diversos autores quienes, a su vez, enfatizan distintos aspectos de ella.

En palabras de Morales Vallejo (2009), para que una pregunta cumpla con un propósito formativo debe considerar, al menos, las siguientes características:

- Deben ser preguntas que permitan al profesor juzgar lo importante de conocer y entender.
- Tienen un propósito claro (con intención formativa), para seleccionarlas bien.

- Debe explicitarse a los estudiantes, de manera clara, por qué se hacen estas preguntas.

Agrega, a lo anterior, que las preguntas orales a toda la clase han sido siempre un buen recurso para propiciar el aprendizaje, pero que "si se trata de una evaluación formativa, posiblemente es preferible que cada alumno tenga que dar algún tipo de respuesta escrita y con su firma, de manera que cada uno se perciba como sujeto responsable de su propia respuesta" (p.15, 16). Esta idea deja entrever la latente necesidad del docente de contar con un registro individual de cada estudiante, con el fin de tener evidencia específica para entregar retroalimentación en esta misma modalidad.

La pregunta como recurso para la evaluación es ampliamente usada por los docentes (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011): "Los cuestionamientos orales —útiles para explorar procesos y para recuperar los conocimientos previos de los alumnos— son frecuentemente utilizados por 61.5% de los maestros" (p.72). Los resultados de este estudio descriptivo realizado en México sobre prácticas evaluativas, identificaron que las preguntas orales eran ampliamente utilizadas por los maestros, generalmente para detectar errores o comprensiones distorsionadas.

Sin embargo, la caracterización anterior es insuficiente si se considera que las preguntas como instrumentos de evaluación son también instrumentos de aprendizaje y, en este sentido, permiten la reflexión y guían la toma de decisiones orientadas a la mejora. El uso de preguntas con intención formativa representa un instrumento de este tipo de evaluación y, junto con ello, se constituye como un recurso que fomenta la autorregulación de los estudiantes (Sanmartí, 2007). Es decir, si las preguntas poseen fines formativos "podrían servir para que el profesor, junto con el alumno, genere acciones de mejora del aprendizaje y/o la enseñanza" (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011, p. 72).

Un estudio desarrollado en Indonesia (Milawati, 2017), demostró que los profesores planteaban *preguntas convergentes* (47%); *preguntas sobre el procedimiento* (43%) y *preguntas divergentes* (10%) como estrategia de evaluación formativa; obteniendo, por parte de los estudiantes, un 56% de respuestas individuales y un 31% de respuestas grupales (corales), junto a una pequeña proporción sin respuesta (9%) o con respuesta del profesor (4%). Milawati (2017) concluye que una pregunta desplegada en la sala de clases con intención formativa pareciera ser efectiva si permite tomar una decisión pedagógica, reformulando la misma pregunta y/o la secuencia implementada tras la respuesta (inicio de la pregunta, anticipación ante la respuesta de los estudiantes y reacción ante la respuesta de los estudiantes).

Para Shepard (2005) la verdadera evaluación formativa en el aula involucra preguntas y seguimiento por parte de los maestros durante el mismo proceso de enseñanza y para Wiliam (2011) en su texto *What is assessment for learning?*, una evaluación formativa sólida corresponde a aquella en la que los estudiantes reciben información sobre los resultados correctos, la justificación de dichos resultados y detalles específicos que lo motivarán a mejorar.

Si se considera que la implementación de preguntas corresponde a una estrategia de evaluación formativa, Ruiz-Primo (2011) menciona que ésta debe, principalmente, garantizar que los estudiantes progresen en su aprendizaje y para lograrlo las preguntas deben ser:

- Coherentes: entre sí, con la instrucción y con el plan de estudios.
- Integrales: brindando evidencia a los estudiantes sobre su aprendizaje en cada momento.
- Abiertas: invitando a los estudiantes a indagar sobre sus pensamientos, generando ideas basadas en su razonamiento y en su conocimiento previo.
- Basadas en diversos tipos de conocimiento: invitando a los estudiantes a explorar conocimiento declarativo (saber qué), conocimiento procedimental (saber cómo),

saber esquemático (saber por qué) y conocimiento estratégico (saber por qué, cuándo y cómo usar el conocimiento).

Minstrell et al (2009, citado en Ruiz-Primo, 2011), en un estudio sobre competencias de evaluación formativa de los profesores de ciencias, encontraron que los maestros más hábiles en la implementación de diversas estrategias de evaluación formativa en el aula eran capaces de: introducir, recordar y discutir los objetivos de aprendizaje con sus alumnos, por lo que una pregunta con intención formativa, debe estar directamente relacionada con el objetivo propuesto para la clase. Ejemplos de lo anterior son:

- preguntas sobre el *objetivo de aprendizaje*, tales como: ¿Qué estamos aprendiendo?, ¿qué descubriremos con esta clase?, ¿por qué es importante esta clase?;
- preguntas sobre el *propósito de una actividad*, por ejemplo: ¿Por qué crees que es importante hacer esta actividad?, ¿qué aprenderemos con esta actividad?;
- preguntas que permitan *conectar la discusión con el objetivo de aprendizaje*: ¿Cómo se relaciona esta actividad con el objetivo de la clase?

Oswalt (2013) en la creación de un instrumento para observar el uso de la evaluación formativa en la práctica educativa, construyó una escala con cinco componentes, entre los que cuentan: 1) aprendizaje basado en objetivos claros, 2) monitoreo del aprendizaje del estudiante, 3) retroalimentación efectiva, 4) autoevaluación del alumno y 5) evaluación por pares. El segundo de estos elementos se centra en la capacidad del profesor para diagnosticar el estado del aprendizaje de los alumnos e incluye dos mecanismos implicados en la evaluación formativa: la posibilidad de hacer inferencias sobre el aprendizaje de los estudiantes y usar esas inferencias para adaptar la enseñanza. El autor concluye que, si no se observa esta última dualidad mencionada, se reduce la eficacia de la implementación de la estrategia como evaluación formativa.

Estudios sobre el uso de las preguntas como estrategia de evaluación formativa en profesores de lengua extranjera (Jiang, 2014: Milawati, 2017), explican cómo la implementación de preguntas con intención formativa responde a tres procesos clave: iniciación, respuesta y evaluación. Jiang (2014) agrega, además, que usar las preguntas en la sala de clases no siempre corresponde a una estrategia de evaluación formativa y ejemplifica: si con una pregunta se intenta despertar el interés del estudiante, ésta corresponde a una técnica de enseñanza y no a una herramienta de evaluación. Del mismo modo, si con una pregunta se intenta diagnosticar el aprendizaje, pero no se toman las medidas necesarias una vez interpretados los datos, es inadecuado hablar de evaluación para el aprendizaje.

En términos prácticos, Walsh y Sattes (2005, citado en Oswalt 2013), propusieron una estrategia para ayudar a los maestros a mejorar sus habilidades de hacer preguntas, denominado QUILT (*Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking*), que da luces sobre cómo debería visualizarse una pregunta con intención formativa desde el aula, a partir de los siguientes pasos:

- Paso 1: Preparar la pregunta, particularmente en términos del propósito y tipo de pregunta realizar.
- Paso 2: Presentar la pregunta, dejando en claro cómo debe responderse y quién debe responderla.
- Paso 3: Hacer la pregunta a los estudiantes, proporcionando un tiempo de espera adecuado (3-5 segundos) para que los estudiantes puedan pensar en ella.
- Paso 4: Procesar las respuestas de los estudiantes, proporcionar retroalimentación apropiada mientras se continúan realizando sondeos de seguimiento para la elaboración de respuestas incorrectas, por una parte y, la expansión de las respuestas correctas, por otra.
- Paso 5: Reflexionar sobre el proceso de realización de preguntas, identificando formas de mejorar en el futuro para alentar la participación de los estudiantes.

También en relación al uso de las preguntas, la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) puso a disposición de docentes la "*Guía de Uso: Evaluación Formativa*" en la que se mencionan algunas herramientas para responder preguntas con intención formativa en el aula:

- Dedos arriba: los estudiantes indican con su mano si entendieron un concepto, proceso o habilidad específica (mostrando el pulgar hacia arriba o hacia abajo).
- Tarjetas ABCD: los estudiantes responden, todos a la vez, mostrando la tarjeta que representa su respuesta, frente a una pregunta de opción única.
- Palitos con nombre: un estudiante es seleccionado al azar para responder una pregunta.
- Pizarritas: los estudiantes escriben su respuesta, levantándola frente a los ojos del profesor.
- Ticket de salida: los estudiantes escriben resúmenes o reflexiones explicando lo que acaban de aprender (lo que más les gustó, lo que no entendieron, lo que quieren saber más, etc.), en una tarjeta o papel y lo entregan al salir de la sala, como pase de salida.
- Luces de aprendizaje: los estudiantes muestran su nivel de aprendizaje con tres elementos de diferentes colores y con distintos mensajes: (1) entiendo bien y no tengo dudas, podría ayudar a otros; (2) tengo dudas, pero puedo seguir trabajando; (3) necesito ayuda, no puedo seguir trabajando hasta resolver mis dudas.
- Pienso-Converso-Compartimos: los estudiantes piensan y comparten sus respuestas con un compañero, compañera o en grupos, antes de presentarlas en público (esta última estrategia dispuesta en la Guía de Evaluación Formativa, 2016).

Todas estas herramientas son útiles para levantar información sobre lo que ocurre en el aula, pero serán insuficientes como técnicas de evaluación formativa si el docente no considera dicha información para orientar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Considerando los referentes teóricos anteriores (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011; Jones, 2005; Jiang, 2014; Milawati, 2017; Minstrell et al, 2009; Morales Vallejo, 2009; Oswalt, 2013; Ruiz-Primo, 2011; Sanmartí, 2007; Walsh y Sattes 2005, citado en Oswalt 2013; y Wiliam, 2011) y sus ideas vinculadas a las clases de lectura y al uso de preguntas con intención formativa, la implementación de esta estrategia en el aula debería contener, al menos, las siguientes características (tabla 1, en la siguiente página):

Tabla 1: *Características de las preguntas con intención formativa en clases de lectura*

Propósito o Intención	Tipo	Forma de uso	Acciones posteriores
Que permitan juzgar el proceso de lectura del estudiante.***	Abiertas o cerradas***	Dejando en claro cómo debe responderse dicha pregunta.***	Que orienten una retroalimentación apropiada sobre la lectura.***
Que se explicite a los estudiantes por qué se hacen estas preguntas en relación a la lectura.***	Basadas en diversos tipos de conocimiento sobre la lectura: declarativo, procedimental, esquemático o estratégico.**	Seleccionada y/o planificada previamente.*(0)*	Que el profesor reflexione sobre el proceso de realización de esas preguntas para favorecer la comprensión de lectura. *(0)*
Que introduzcan, recuerden y permitan discutir las metas de aprendizaje sobre la lectura.*	Orientadas a respuestas individuales o a respuestas grupales.	Explicitando quién debe responder la pregunta.***	Que permita la elaboración de una respuesta escrita sobre diversos aspectos de la lectura, tras una respuesta oral.***
Que brinden evidencia a los estudiantes sobre su aprendizaje de lectura en cada momento. ***	Coherentes con la enseñanza y con el currículum del eje de lectura (nivel y asignatura).*	Proporcionando un tiempo de espera adecuado para responderla.***	Que inicien la toma de decisiones pedagógicas (reformulando la misma pregunta y/o la modificando la secuencia implementada tras la respuesta).***
Que permitan obtener información; interpretar los datos y usar la evidencia para entregar retroalimentación sobre la lectura. ***	Relacionadas con la lectura, en cuanto: - objetivo de aprendizaje, - propósito de una actividad, - conexión entre la clase y el objetivo de aprendizaje.*	Presentes en un momento didáctico de la clase (inicio, desarrollo, cierre). **	
Que fomenten la autorregulación/ autoevaluación de los estudiantes, para su progreso en el aprendizaje de la lectura.**		Vinculadas a estrategias o técnicas para ser respondidas. ***	

Estas características fueron utilizadas para el análisis de entrevistas que fueron reducidas para el análisis de preguntas provenientes de las observaciones. Dicha reducción consideró los siguientes criterios:
*: Vínculo con la Lectura **: Vínculo con el Aprendizaje. ***: Vínculo con la Evaluación.
0: Categoría no utilizada para la codificación de preguntas.

Dificultad para la implementación de las preguntas con intención formativa

Existen diversas investigaciones que mencionan que, cuando el profesor implementa las preguntas, éstas son utilizadas sólo para certificar el pensamiento de los alumnos y/o conseguir una respuesta del estudiante (Radovic y Preiss, 2010; Yeo, 2013; Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017), más que emplearlas con fines formativos en el aprendizaje. Además, en relación a la elaboración de preguntas como instrumento de evaluación/aprendizaje, no todos los profesores están capacitados para hacer estas preguntas y, a menudo, la construcción de estas es nula (Milawati, 2017) o problemática (Yeo, 2013), ya sea porque presentan dificultades con el enunciado, en la secuencia lógica o en la validez de lo que pretenden evaluar (CITL, s.f.). Considerando, además, que "la tarea de formular preguntas adecuadas en un contexto didáctico requiere reflexión, planificación, acción y evaluación" (Anijovich y Mora, 2009), cabe interrogarse sobre su uso en un contexto escolar determinado.

A partir de la revisión de la literatura se observaron ciertos focos que permitieron orientar el proceso de recolección y análisis de datos que se detallará más adelante. En términos generales, este proceso consideró la importancia de las preguntas como una estrategia para la evaluación formativa porque son una herramienta para el aprendizaje de la lectura. Desde una perspectiva más particular, las temáticas abordadas fueron:

a) las clases correspondientes al eje de lectura de Lenguaje y Comunicación como asignatura en la que se observará el uso de preguntas;

b) una descripción general de las preguntas, pero con un foco particular en su uso formativo, como herramienta potenciadora de aprendizaje; y,

c) al profesor como agente evaluativo que posee la responsabilidad de elaborar preguntas que favorezcan la comprensión de los estudiantes.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS

PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL ESTUDIO

La pregunta general que orientó la investigación corresponde a: ¿Cómo son los usos de las preguntas en las clases de lectura (Lenguaje y Comunicación) y, en particular, los usos formativos en un contexto escolar que propicia la implementación de la evaluación formativa en el aula? Mientras que las preguntas específicas fueron:

- ¿Qué características poseen los usos que se les da a las preguntas en las clases de lectura de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en un contexto escolar que declara propiciar la implementación de la evaluación formativa en el aula?
- ¿Cómo los docentes conciben el uso de las preguntas en dicho contexto escolar?

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo general de investigación es interpretar los usos que se les da a las preguntas en las clases de lectura (Lenguaje y Comunicación) y, en particular, los usos formativos en un contexto escolar que propicia la implementación de la evaluación formativa en el aula.

Objetivos específicos:

- Describir los usos que se les da a las preguntas en las clases de lectura de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en un contexto escolar que declara propiciar la implementación de la evaluación formativa en el aula.

- Comprender cómo los profesores conciben el uso de preguntas en las clases de lectura en dicho contexto escolar.

ENFOQUE DEL ESTUDIO

Interpretar el uso de las preguntas como estrategia de evaluación formativa en las clases de lectura de Lenguaje y Comunicación en un establecimiento educativo en particular, exige que la presente investigación corresponda a un estudio cualitativo, dado que se refiere a las cualidades de un objeto de estudio contextualizado en dicho ámbito escolar (Krause, 1995; Vasilachis de Gialdino, 2006). Junto con ello, se enmarca en un paradigma interpretativo, el que postula que la realidad depende de los significados que las personas le atribuyen (Krause, 1995; Patton, 1980; Vasilachis de Gialdino, 2006), lo que, aplicado a este estudio, implicaría que la realidad vinculada a la evaluación formativa, y más específicamente a las preguntas en las interacciones pedagógicas, dependerá del sentido o significado que los profesores tengan sobre éstas. Por otra parte, dicho paradigma considera una interpretación participativa del investigador, quien debe inmiscuirse en la realidad estudiada, en este caso el lugar de acción de los profesores, para poder comprender los significados explícitos e implícitos que estos tienen respecto del tema (Krause, 1995; Patton, 1980; Sandín, 2003). De este modo, la tarea investigativa se dirigió a la comprensión del proceso de interpretación que los docentes hacen de esta realidad, es decir, cómo conciben su actuar a partir del significado que otorgan a las preguntas durante una clase de lectura.

Considerando que el objetivo de esta investigación fue interpretar las preguntas presentes en las clases de lectura desde un marco evaluativo formativo, mencionando características de su uso desde la perspectiva de los docentes, el diseño metodológico que más se ajustó a ello correspondió al estudio de casos, ya que se examinó en profundidad y de manera detallada, comprehensiva y sistemática el objeto de estudio. Particularmente, se trabajó bajo la modalidad del estudio intrínseco de casos, porque se intentó comprender ese caso en particular, dado que, en sí mismo, es el que reúne características únicas que son interesantes de indagar (Rodríguez Gómez et al, 1996, citado en Sandín, 2003).

METODOLOGÍA

ETAPAS DEL ESTUDIO Y ROLES DE LOS PARTICIPANTES

Las etapas que conformaron este estudio se han desglosado en función del planteamiento de Vieytes (2009) quien menciona una serie de acciones a realizar al llevar a cabo una investigación. Estas etapas iterativas fueron:

- Elegir y planificar los métodos.
- Construir teóricamente el campo.
- Seleccionar las muestras y definir las relaciones que se van a establecer con los informantes.
- Elaborar los instrumentos y técnicas para la recolección de los datos.
- Prever las técnicas de análisis de los datos.
- Diseñar los mecanismos de validación.

Considerando que la elección del método cualitativo fue abordada en el apartado anterior y que la construcción teórica del campo de estudio corresponde a los conceptos abordados en el marco teórico y en la problematización, a continuación se describen brevemente el resto de las etapas del estudio, además del rol de los participantes en cada una de ellas.

- **Selección de muestra y definición de relación con los informantes:**

  Se invitó a participar al equipo de docentes de Lenguaje y Comunicación del establecimiento "Araucarias[1]", considerando a siete profesoras que se desempeñan en los niveles de 1º a 3º básico. El rol de estas docentes correspondió al de informantes, se excluyó a una profesora que se había integrado al colegio

[1] Nombre ficticio del establecimiento educacional, a fin de resguardar la confidencialidad de los datos que emergen del campo de estudio.

recientemente (junio 2018) y también a la docente investigadora (ambas docentes de 4º básico).

Aun cuando el contexto de investigación es conocido por la investigadora, en primer lugar, se solicitó permiso de acceso al campo para realizar el estudio. Como se trata de un contexto educativo bilingüe, dicho permiso fue solicitado en inglés y español para comunicar con mayor claridad las ideas sobre el estudio que se realizaría (ver anexo 1). También, se presentó a las docentes antes mencionadas un consentimiento informado (ver anexo 2) con objeto de dar a conocer la finalidad de este estudio y sus implicancias antes de participar. Este consentimiento fue entregado en una reunión informativa y se dio plazo de una semana para recepcionar la devolución del documento, sin embargo, al término de dicha reunión, todas las docentes habían entregado el consentimiento firmado y declararon estar entusiasmadas por participar.

- **Instrumentos y técnicas de recolección de datos**:

Con la finalidad de lograr un acercamiento a las respuestas de los informantes en relación a las preguntas de investigación, se diseñaron como instrumentos de recolección de información pautas de observación no participantes (ver anexo 3) y entrevistas semi-estructuradas (ver anexo 4), las que fueron validadas por jueces expertos, quienes consideraron los objetivos de la investigación para emitir su valoración sobre la pertinencia del foco de observación y de las preguntas. Los criterios para seleccionar a los jueces para dicha validación serán descritos más adelante.

Se optó por la observación no participante de las clases de lectura, ya que permite a quien estudia el caso, realizar observaciones durante breves períodos, relacionándose con los sujetos solo en calidad de investigador (Angrosino, 2012) para así registrar la presencia de las preguntas en el aula y, posteriormente, proceder a su descripción. Según Angrosino (2012), no existe un formato aceptado universalmente para el registro de las observaciones, por lo que se escogió el método

de recolección conocido como notas de campo teóricas que, posteriormente, fueron transcritas a formato digital.

Por su parte, las entrevistas semi-estructuradas posibilitaron un acercamiento a las experiencias personales, a los puntos de vista y la elaboración de significado de los participantes (Flick, 2015), como es el caso de los docentes respecto del uso de preguntas en las clases previamente observadas. En palabras de Gaínza-Veloso (2006):

> [La entrevista permite] expresar y dar curso a las formas de pensar sentir de los entrevistados incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (p. 220).

Estas entrevistas se realizaron con posterioridad a la observación de clases, con el fin de acceder a un análisis sobre las preguntas en el actuar en el aula.

Para recopilar la información recogida a partir de ambas técnicas y evitar la pérdida de éstos, se usó una grabadora de audio y el programa Express Scribe (s.f.) y la herramienta en línea oTranscribe (s.f.) para su posterior transcripción.

- **Técnicas de análisis de datos:**

  Tras el proceso de recolección de datos, cada documento proveniente de las observaciones y de las entrevistas, fue ingresado, consignando fecha y hora, al software para el análisis cualitativo de datos ATLAS.ti (2017), permitiendo el análisis de contenido para la codificación y la generación de categorías de interpretación de la información que apuntaron a los objetivos de investigación.

El plan de análisis consideró las siguientes etapas (Fernández, 2006):

- **Recuperación de la información:** Identificación del corpus de textos, posterior selección de las unidades de análisis dentro de estos (Ryan y Bernard, 2003, citado en Fernández, 2006) e ingreso de estos documentos transcritos al programa ATLAS.ti (2017).

- **Codificación de la información:** La información obtenida—desde el análisis del contenido de las entrevistas y de las observaciones— se agrupó en categorías que concentraron las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador (Patton, 2002, citado en Fernández, 2006). Además, esta etapa consideró la identificación de los temas para todo el corpus de documentos y la construcción del sistema de códigos con el vínculo a las citas en el programa de análisis de datos antes mencionado.

- **Cuantificación de la información:** Los datos codificados y agrupados en categorías se cuantificaron a fin de definir su relevancia temática para la mayor parte de las docentes, así las respuestas con mayor frecuencia se incorporaron en el análisis e interpretación posterior.

- **Integración de la información:** En esta fase se relacionaron las categorías obtenidas en la etapa anterior junto con los fundamentos provenientes de la teoría que conforman la revisión bibliográfica de la investigación. En esta etapa se prescindió el uso de ATLAS.ti, dada la inexperiencia de la investigadora, pero, de todos modos, se elaboró una interpretación considerando los vínculos existentes entre dichas categorías por coherencia temática.

La descripción detallada del análisis de datos, será expuesta más adelante en la sección: Técnicas de producción y análisis de datos.

- **Mecanismos de validación:**

  Los mecanismos de validación que se utilizaron en la investigación, corresponden a:

  - Presencia prolongada en el campo: La presencia prolongada en el campo permitió la realización de una serie de observaciones sistemáticas (con una propuesta inicial de cinco clases y una final de dos a tres), que se repitieron con regularidad, así como entrevistas a todos las docentes del establecimiento que fueron foco del estudio. De acuerdo a Angrosino (2012), estas medidas robustecerían la credibilidad de la información recolectada.

  - Datos descriptivos: Las notas de campo y la transcripción de las entrevistas permitieron una descripción detallada que podría permitir a otros investigadores aplicar los nuevos conocimientos a otros contextos o sujetos (Vieytes, 2009).

  - Revisión por especialistas: Tanto la pauta de observación de clases como la pauta de entrevistas fue validada por parte de tres especialistas: un experto en investigación cualitativa para considerar su juicio desde la metodología; una especialista en evaluación formativa, para estimar el acercamiento al objeto de estudio; y, una docente de Lenguaje y Comunicación y experta en didáctica, quien manifestó su juicio sobre la forma en que los instrumentos recogen el uso de preguntas sobre lectura en el aula. Los datos de formación profesional de los tres jueces participantes, pueden encontrarse en la parte final del presente informe (ver anexo 7).

DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS DEL ESTUDIO

La muestra estuvo conformada por siete docentes de Lenguaje y Comunicación del establecimiento "Araucarias", establecimiento particular pagado de la Región Metropolitana.

El equipo de docentes de Lenguaje y Comunicación está conformado por nueve profesoras, de las cuales siete participaron como informantes, una docente fue excluida por poseer poco tiempo de trabajo en el contexto de estudio y una docente participó como investigadora. La descripción de esta muestra se presenta en la Tabla 2:

Tabla 2: *Descripción de la muestra*

Docente	Cargo	Con/Sin mención en la asignatura	Nivel en el que se desempeñan	Años de experiencia docente*	Años de experiencia en el establecimiento*
Docente 1	Profesora de Lenguaje Coordinadora de equipo	Sin mención	1º básico	34 años	17 años
Docente 2	Profesora de Lenguaje	Con mención	1º básico	3 años	1 año
Docente 3	Profesora de Lenguaje	Con mención	1º básico	3 años	1 año
Docente 4	Profesora de Lenguaje	Con mención	2º básico	19 años	5 años
Docente 5	Profesora de Lenguaje	Sin mención	2º básico	18 años	4 años
Docente 6	Profesora de Lenguaje	Con mención	3º básico	6 años	6 años
Docente 7	Profesora de Lenguaje	Con mención	3º básico	3 años	3 años

* Años de experiencia hasta el año 2018.

Considerando lo anterior, se efectuó un muestreo intencionado, revelado desde el interior y centro del campo, permitiendo la participación de los sujetos típicos que aplican las preguntas como estrategias de evaluación en el aula. De este modo, se trabajó con dichas docentes porque poseen experiencia con el problema de estudio, de modo que

fueran capaces de representar la relevancia del fenómeno que se desea estudiar (Flick, 2015).

Como el muestreo incluye también la selección de sitios en los que se espera encontrar situaciones vinculadas con los objetivos de investigación (Flick, 2015); la recolección de información se realizó en un contexto que declara en su Política de Evaluación (2016) que concibe a la evaluación formativa como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto se han hecho esfuerzos desde el año 2013 para fortalecer el uso de la evaluación formativa en el aula, a través de la realización de diversos talleres para docentes y de la publicación de numerosos documentos con estrategias prácticas de evaluación formativa para las distintas disciplinas, que han fomentado un desarrollo profesional en materias evaluativas.

"Araucarias" es un establecimiento bilingüe y clasificado dentro del grupo socioeconómico alto, según SIMCE (2016, 2017). Imparte enseñanza implementando los Programas del Bachillerato Internacional (IB), mayoritariamente en inglés a alumnos que asisten a Educación Preescolar, Educación Básica y Enseñanza Media. Hasta 6º básico, el idioma español sólo es usado durante las clases de Lenguaje y Comunicación y Religión. En Enseñanza Básica, existen siete cursos por nivel con una matrícula promedio de 20 estudiantes por sala. En las últimas evaluaciones de Comprensión de Lectura, obtuvo sobre 300 puntos (SIMCE 2016-2017-2018). Los porcentajes de alumnos que se encuentran en los distintos niveles de aprendizaje, relacionados con las mediciones SIMCE descritas anteriormente, se presentan en la tabla 3:

Tabla 3: *Porcentaje de alumnos según Nivel de Aprendizaje en Comprensión de Lectura*

	Nivel de Aprendizaje		
	Adecuado	Elemental	Insuficiente
2016	74%	15%	11%
2017	74%	19%	7%
2018	77%	19%	4%

Según resultados SIMCE 2016, 2017 y 2018[2].

[2] Los puntajes señalados corresponden a aproximaciones, con el fin evitar la identificación del establecimiento por medio de dichos datos.

TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Como se mencionó anteriormente, los datos fueron recogidos del contexto a través de observaciones no participantes y entrevistas semi-estructuradas. Para los propósitos de la investigación, no se consideró el análisis documental, ya que la naturaleza del objeto de estudio sugiere que, generalmente las preguntas se presentan a través de la oralidad (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011).

- **Observaciones no participantes:**

Su objetivo fue recoger datos para describir el uso de las preguntas dentro de las clases de lectura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Se observaron dos a tres clases por docente, y, fueron realizadas sistemáticamente y repetidas con regularidad (Angrosino, 2012), en un plazo de un mes aproximadamente, conforme a los tiempos dispuestos por las docentes y a la disponibilidad horaria de la investigadora. En las observaciones, se utilizó una pauta de observación para guiar las notas de campo (ver anexo 3). De este modo la investigadora registró las preguntas que surgieron en el contexto informado y, posteriormente, fueron vinculadas con los criterios previamente establecidos. Dichas observaciones fueron acordadas previamente con las docentes de los cursos, y comunicadas a los alumnos en relación a la presencia de la investigadora en la sala y, la mayoría de ellas, correspondieron a un período de clases (40 minutos).

- **Entrevistas semi-estructuradas:**

Una vez realizadas las observaciones de clases, se realizaron siete entrevistas semi-estructuradas, con el fin de recoger datos que fueran útiles en la descripción del rol y del significado que subyace a las creencias de las profesoras de Lenguaje y Comunicación sobre el uso de preguntas en las clases de lectura como estrategia de evaluación-aprendizaje. Estas entrevistas buscaron las reflexiones de los docentes en torno a cuatro ejes de comprensión:

1) Rol/lugar, significados y propósitos de las preguntas en el aula, referente a comprender qué ideas subyacen al uso de las preguntas, en general, en su práctica diaria.
2) Uso de preguntas con intención formativa en el eje de lectura, relacionado con las formas en las que los docentes implementan las preguntas con propósito formativo en las clases de lectura.
3) Condiciones contextuales del uso de preguntas, relativo a conocer qué elementos del contexto escolar favorecen/dificultan la implementación de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura en la práctica de los docentes.
4) Análisis sobre las observaciones de clases previas, orientado a complementar la información recolectada en ellas.

En relación al análisis de los datos y siguiendo las orientaciones de Fernández (2006) y Hernández Sampieri (2014), en revisión de diversos autores, en primer lugar se organizaron los datos y la información y se prepararon para su análisis: limpiando grabaciones y transcribiendo los datos verbales (recuperación de la información). Posteriormente, se revisaron los datos bajo una mirada global, para llegar al momento del análisis en el que se codificaron las unidades asignándoles categorías y/o códigos de primer nivel –conceptualizaciones, definiciones, significados, ejemplos—, a través de una codificación abierta en ATLAS.ti (2017) y de segundo nivel —agrupación de categorías en temas y patrones, relaciones de categorías, estableciendo patrones con otras unidades de análisis— (codificación axial). Luego, se procedió a elaborar una descripción integrada considerando los nexos existentes entre las categorías emanadas de la etapa anterior (integración de la información). Más tarde, los datos vinculados a los códigos pre-establecidos desde la teoría se cuantificaron para determinar la frecuencia temática entre las docentes, con el fin de seleccionar su incorporación en la interpretación de la información. En etapas finales referidas a la elaboración de este informe, se realizó una nueva búsqueda de preguntas que cumplieran con un carácter formativo; se procedió a

escuchar y transcribir audios en los que se incorporaron las voces de algunos estudiantes con el fin de evidenciar la secuencia posterior a la formulación de la pregunta.

La tabla 7 (ver anexo 5) muestra las familias y códigos utilizados con los datos provenientes de las entrevistas semi-estructuradas, mientras que, la tabla 8 (ver anexo 6) señala los códigos analíticos utilizados en las preguntas orales pertenecientes a las 16 observaciones de clase que fueron parte del estudio. Cabe agregar que ambas listas, consideraron a la base el objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio, sin embargo, en el caso de los códigos correspondientes al análisis de las preguntas de clase, además se utilizó como referente la Tabla 1: *Características de las preguntas con intención formativa en una clase de lectura*, mencionada anteriormente, la que fue reducida a 9 códigos que atendían a tres ejes de comprensión fundamentales para este estudio: 1) Vínculo con la lectura; 2) Vínculo con el aprendizaje; y, 3) Vínculo con la evaluación. La integración de la información correspondiente a ambas técnicas de recolección de información se realizó considerando una relación temática entre ellas mismas. En este sentido, se aunaron las ideas de *Propósito y momento didácticos*; *Tema de las preguntas*; *Grado de frecuencia; Grado de apertura*; *Agente o destinatario; Canal de comunicación;* y *Acciones posteriores*, por coincidencia discursiva. Por otra parte, los temas referidos a *Conceptualización de la evaluación formativa*; *Grado de importancia de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura*; *Origen y Contexto*, sólo fueron trabajados a partir de las evidencias obtenidas desde las entrevistas.

Las familias de códigos utilizados en el análisis de las observaciones de clase son descritos y ejemplificados en la tabla 4:

Tabla 4: *Códigos utilizados en el análisis de observaciones de clase.*

Familia/Código	Característica	Ejemplos
Vínculo con el eje de lectura		
Pregunta relacionada con la lectura (RL)	Su tema central es la lectura o algún aspecto relacionado con ella.	*¿Qué significa que un texto tenga 6 líneas? (D1, O2)*
Vínculo con el aprendizaje de los estudiantes		
Con foco en el aprendizaje (FA)	Fomenta el progreso, la autoevaluación o la autorregulación de los estudiantes.	*¿Hay alguna persona que aprendió algo nuevo hoy día que no sabía antes? (D6, O1)*
Orientada a desarrollar un tipo de aprendizaje específico (TA)	Estimula el aprendizaje de los estudiantes, en general (pudiendo ser un aprendizaje sobre la lectura o sobre otra materia).	*Cuando yo hago una pregunta, ¿la hago en el mismo tono en que yo hablo o hay algún cambio? ¿Cómo hago una pregunta? (D4, O2)*
Vínculo con la evaluación		
Especifica su forma de uso (U)	Menciona quién la responde, cómo se responde y/o cuándo se responde.	[Nombrando a un niño] *¿Por qué te das cuenta que fue a Limache? (D5, O2)*
Brinda evidencia para la retroalimentación (ER)	Permite que el profesor brinde retroalimentación a partir de la respuesta del estudiante.	*¿Son importantes las imágenes del texto? ¿Por qué? (D4, O2)*
Grado de apertura (GA)		
- abierta	Orientada a recoger variadas respuestas (opiniones, parafraseos, conocimientos previos, etc.).	*Y, ¿qué consejo le darías tú para que volviera a su lugar? (D2, O2)*
- cerrada	Se espera una única respuesta específica.	*¿Cómo se llama el libro? (D3, O1)*
Permite la emisión de un juicio (EJ)	Permite juzgar el aprendizaje del estudiante, según criterios evaluativos.	*Observando la portada, ¿quién podría hacer alguna predicción de qué se podrá tratar el cuento? (D7, O2)*
Explicita el propósito de la pregunta (EP)	El docente menciona para qué formula la interrogante.	*¿Quién me puede decir qué cree? Hay que predecir" (D6, O2).*
Solicita la elaboración de una respuesta escrita (RE)	Tras la pregunta oral del docente, los alumnos deben escribir su respuesta.	[Da instrucciones para desarrollar el trabajo de escritura, fundamentando sus opiniones con ejemplos del libro]. *¿Qué opinas sobre el comportamiento del padre y los hijos en el inicio del cuento?, ¿por qué? (D7, O2)*

Cabe agregar que existen preguntas que, por su naturaleza, se asociaron a más de una familia y/o código, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- *¿De dónde debes sacar tus respuestas? (D3, O1)*
  [Códigos: EJ; ER; FA; GA (abierta); RL]
- *¿Para qué nos sirve haber recordado todos los personajes? (D4, O2)*
  [Códigos: EP; FA; GA (abierta); RL]
- *Y, ¿por qué hemos estado trabajando sobre las biografías? (D5, O1)*
  [Códigos: ER; FA; GA (abierta); RL]
- *¿Cuántas estrofas hay? ¿Cuántos versos? (D6, O1)*
  [Códigos: EJ; ER; GA (cerrada); RL]

PRINCIPIOS ÉTICOS Y CRITERIOS DE CALIDAD

Para favorecer la recolección de información en el contexto escogido, se realizaron diversas acciones que permitieron al investigador acceder al campo respetando los principios éticos de toda investigación.

En este sentido, a continuación, se especifican las acciones transversales que fueron realizadas a lo largo del proceso investigativo, referidas a las dos técnicas que se utilizaron. Junto con ello, se detallarán las estrategias que permitieron minimizar los posibles sesgos o influencias previas del investigador en los resultados finales, dada la naturaleza cualitativa del estudio (Strauss & Corbin, 1998; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Acceso al campo:

- La primera vía de entrada al campo de estudio, consistió en una carta al director de la sección, escrita en español y traducida al inglés (ver anexo 1), en la que se solicitó permiso de acceso al campo. La traducción estuvo a cargo de una profesora del establecimiento que cuenta con certificación en este segundo idioma y por un profesor nativo de habla inglesa[3]. En ella se expusieron los objetivos de la investigación, las principales técnicas de recolección de información y los beneficios que conllevaría la realización del estudio para el contexto escolar. Además, se solicitó la autorización para hacer grabaciones de audio durante las observaciones no participantes y se constató que no se grabaría directamente a las profesoras ni a los niños, por lo que no sería necesaria la firma de consentimientos por parte de los apoderados o asentimientos por parte de los niños.
- Luego de recibir dicha autorización, las profesoras participantes fueron invitadas a una reunión informativa en la que se expusieron, a través de una presentación oral y un material de apoyo en Power Point: el propósito de la reunión; los objetivos y el

[3] Cabe agregar que ninguno de los dos traductores forma parte de los docentes que participan como informantes en esta investigación.

origen de la investigación; los dos métodos de recolección de datos que serían implementados; los beneficios y riesgos asociados a su participación; la entrega del consentimiento informado; y, la oportunidad a posibles interrogantes o comentarios que surgieran desde la audiencia. También se entregaron los datos de contacto en el caso de necesitar una comunicación fuera del campo de estudio con el fin de mantener un clima de confianza entre los informantes y quien investiga. Para estos efectos la investigadora utilizó el correo electrónico correspondiente a la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la que se enmarca el presente proyecto de investigación y no a través del correo electrónico institucional del establecimiento en el que se desempeña como profesora. Además, se les entregó un consentimiento informado por mano a cada docente participante para establecer su rol en la investigación.

- En la firma del consentimiento (ver anexo 2), se recalcó la información recibida en la reunión, mencionando:

  - que la participación era absolutamente libre y voluntaria, pudiéndose abandonar el proceso de investigación en cualquier momento sin necesidad de justificación;
  - el propósito central del estudio;
  - el tiempo de duración aproximado de la entrevista y de la observación;
  - los mecanismos y/o procedimientos de recopilación de la información;
  - la protección de la confidencialidad (y anonimato) con que se recogerían, analizarían, guardarían y divulgarían los datos;
  - el uso esperado de los resultados obtenidos;
  - los posibles riesgos asociados a la participación en el estudio; y,
  - los beneficios esperados para los participantes en el estudio.

  (Creswell, 2013).

Trabajo en el campo:

- En el caso correspondiente a la observación y a la entrevista, algunas de las informaciones contenidas en los documentos anteriores fueron reiteradas oralmente antes de su implementación, con el fin de obtener el consentimiento verbal de que los participantes aún estuvieran dispuestos a colaborar, y se les reiteró que podían escoger detenerse, no responder o dejar su rol como informantes en la investigación en cualquier momento.
- En las observaciones de clases y con el fin de mantener un ambiente de clase adecuado, sin interferencia de la investigadora como observadora, se pidió a las docentes que explicaran a los niños que la observación se focalizaría en aspectos generales de la clase, que ésta debía desarrollarse de la manera más natural posible y que no tendría consecuencias negativas para ellos como alumnos.
- Como una forma de minimizar las ideas preconcebidas o sesgos por parte de la investigadora, durante la implementación de ambas técnicas la docente-investigadora estuvo alerta a incluir en sus registros ideas y/o preguntas nuevas que, sin haber sido planificadas con anterioridad, emergieran naturalmente del campo de estudio (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Análisis de datos:

- En las transcripciones de las observaciones no participantes y de las entrevistas semi-estructuradas, se resguardó el anonimato de los participantes, denominándolos con letras y/o números que imposibilitaran su identificación.
- Se resguardó el almacenamiento y la seguridad de los datos antes, durante y después de la investigación usando documentos protegidos con contraseña en el computador personal de la investigadora (que cuenta, además, con clave de acceso privada).
- Para disminuir el sesgo de la investigadora, se aplicó la herramienta analítica denominada “alerta roja” (Strauss & Corbin, 1998), que se caracteriza por identificar palabras y/o expresiones clave que el investigador está aceptando sin cuestionarlas,

tales como: “siempre”, “nunca”, "no podía de ninguna manera ser así", "todo el mundo sabe que así es", entre otras. Frente a ello, la investigadora formuló interrogantes referidas a debatir dichas afirmaciones durante el análisis.

Comunicación de resultados:

- Se comunicarán los resultados obtenidos de la investigación a los participantes y a quienes, dicha información, les permita tomar decisiones pedagógicas, pudiendo ser un breve documento escrito o una exposición oral con los participantes directos y otras personas del contexto interesadas en la temática del estudio.
- Asimismo, como esta investigación se enmarcó dentro de un proceso evaluativo del Programa de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica, se elaboró el presente informe y en una próxima exposición oral se darán a conocer los resultados del estudio a dicha audiencia.
- En todos los informes que se generen a partir del estudio (orales o escritos), se resguardará el nombre del establecimiento que ha sido sitio del estudio, a través del uso de un nombre ficticio.

En relación a los criterios de rigor, referidos “tanto al diseño de la investigación y recolección de datos, como al análisis de datos y a la elaboración y presentación de los resultados” (Krause, 1995, p. 34), en esta investigación se buscó la:

- Densidad, profundidad, credibilidad, a través de la descripción densa de los datos obtenidos considerando una representatividad de voces del campo y de su análisis, en las que se intentó incluir información detallada y profunda. Usando técnicas de verosimilitud (Angrosino, 2012), consistente en un estilo de escritura que permite que el lector reconozca el contexto a través de la riqueza descriptiva (Tracy, 2010). Lo anterior, se logró estableciendo estancias prolongadas en el campo, asistiendo a observaciones de clases en distintos horarios y cursos, para que los niños y las

docentes se habituaran a la presencia del investigador; también para que éste último aumentara su experticia sobre la recolección de los datos y se lograra una observación más natural. Además, se realizó una triangulación de datos provenientes de dos técnicas, por ejemplo: en la entrevista con un docente, se le invitó a reflexionar sobre una práctica vista en la sala de clases para evitar que lo observado no haya sido una interpretación del investigador. Por último, con el fin de atenuar las respuestas vinculadas a los estilos personales de los participantes, a modo de deseabilidad social, la investigadora recurrió a la reiteración de preguntas en las entrevistas desde distintas perspectivas y en distintos momentos a lo largo de la entrevista.

A pesar de lo anterior y dada la naturaleza del estudio, es preciso mencionar que posiblemente algunas de las entrevistadas asumieran que la investigadora manejara información conceptual y/o contextual que no explicitaron en sus respuestas o que la investigadora haya hecho uso de su subjetividad al servicio de la investigación en la interpretación de estas mismas (Cornejo, 2011).

- Transparencia/Sinceridad, que se alcanzará cuando el lector de este informe de investigación logre comprender la forma de construir los resultados durante todo el proceso metodológico, a través de la presentación de evidencias empíricas y metodológicas que sustentaron la información recogida, los resultados y las conclusiones a las que se acceda al finalizar la investigación. Por último, el análisis de los datos debería permitir "rastrear" la información a su fuente de origen, puesto que se ha explicitado el camino seguido por cada dato cuando fueron incorporados a una determinada interpretación (Tracy, 2010).
- Contextualidad, referida a la inclusión de la descripción detallada del contexto en la que se generaron los datos y los resultados.
- Transferencia (aplicabilidad de resultados), parte de los resultados podrían aplicarse a otros contextos similares. En esta investigación se intentó mostrar de qué forma los resultados se enmarcan teórica y empíricamente con el objeto de estudio, con la

finalidad de que el futuro lector cuente con los elementos suficientes como para evaluar la posibilidad de transferencia práctica o comprensiva (Tracy, 2010).

- Dependencia, entendida como "consistencia en los resultados" (Creswell, 2009, citado en Hernández Sampieri et al, 2014), se intentó lograr cuando:

  - se proporcionaron detalles específicos sobre el paradigma y la tradición que se utilizará en el estudio;

  - se explicaron los criterios de selección/exclusión de los participantes y de los instrumentos de recolección de datos;

  - se describió el rol del investigador y los métodos usados, incluyendo un registro sistemático y organizado sobre las decisiones en el campo y su justificación y los pormenores anecdóticos;

  - se especificó el contexto de la recolección (fecha, hora) y cómo se incorporó al análisis (considerando una revisión de las transcripciones);

  - se documentaron los pasos para minimizar la influencia de sesgos personales;

  - si se solicitaran, se pueden dar pruebas *a posteriori* de que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia, examinando las respuestas de los participantes a través de respuestas "paralelas", evidenciadas en las observaciones de clase de cada docente y las entrevistas de las participantes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, considerando el análisis de la información recopilada en el colegio “Araucarias”, proveniente de observaciones de clases y de entrevistas realizadas a las docentes antes mencionadas, durante el segundo semestre del año 2018. Para comenzar, se presenta la figura 1 que muestra la forma de presentación de los resultados dispuestos en las siguientes páginas.

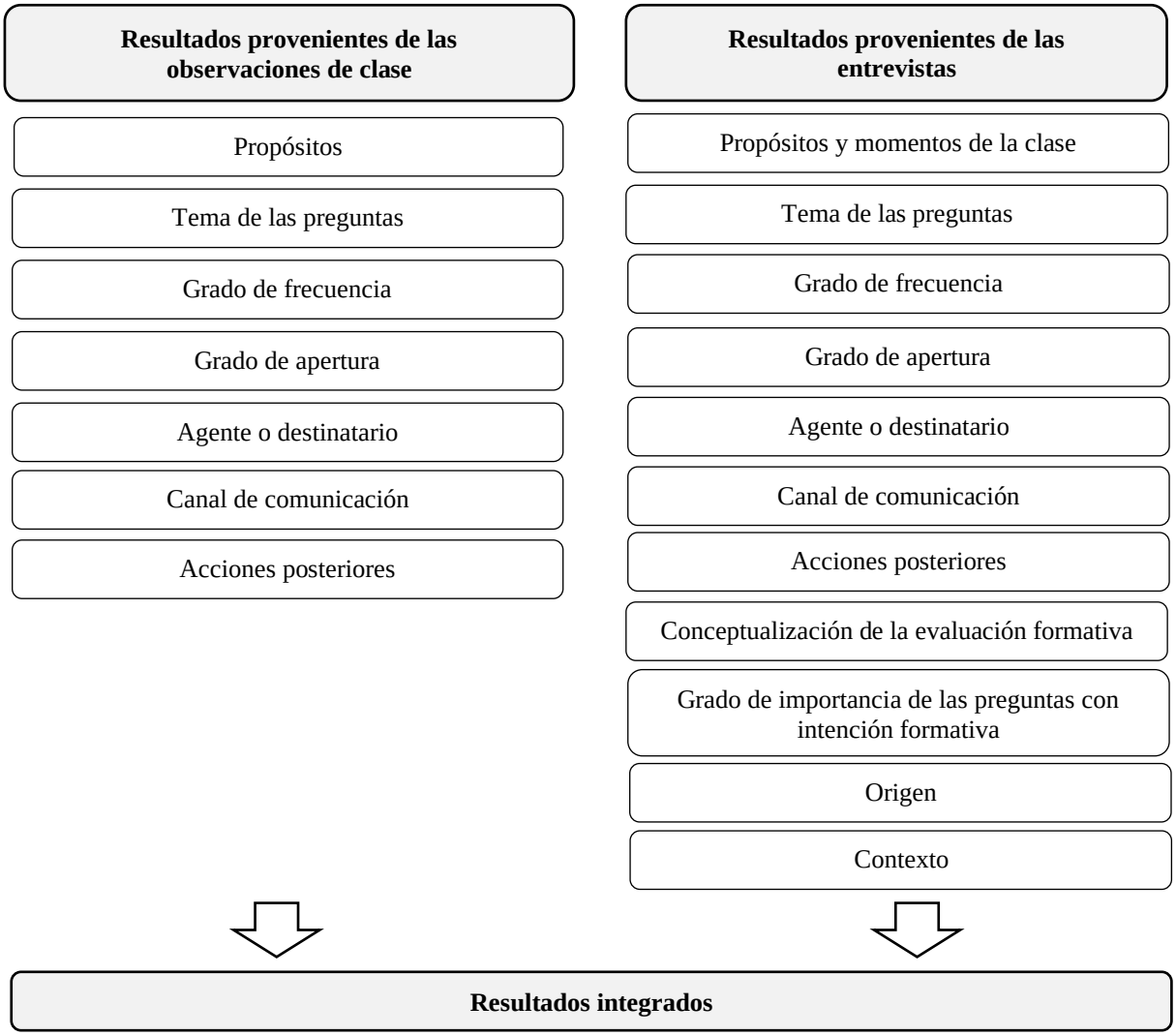

Figura 1: Organización de la descripción de resultados.

Descripción de resultados

Resultados provenientes de las observaciones de clase

- **Propósitos**

  Desde las observaciones de clase, se revela que las docentes, generalmente, no explicitan el propósito por el cual generan las interrogantes en las clases de lectura, es decir, las preguntas se manifiestan a los estudiantes sin especificar el *para qué* de la pregunta en relación al aprendizaje. El único caso más cercano a la explicitación del propósito, lo constituye el ejemplo descrito a continuación, el que, sin mencionar el objetivo de la pregunta, al menos focaliza la atención de los alumnos respecto del trabajo cognitivo que deben realizar para responderla:

  > *"¿Quién me puede decir qué cree? Hay que predecir"* (D6, O2).
  >
  > *"¿Quién me podría hacer una predicción: qué ocurrió con la madre?"* (D7, O2).

- **Tema de las preguntas**

  En el análisis de las clases observadas, se evidencia que las interrogantes están fuertemente orientadas hacia el aprendizaje de la lectura, es decir, introducen, recuerdan y permiten discutir los objetivos de aprendizaje de la lectura; son coherentes con la enseñanza y con el currículum de este eje y/o están relacionadas con la lectura, en cuanto: preparan al estudiante frente a una actividad de aprendizaje; indican el propósito de una clase y/o conectan la clase con contenidos de lectura. En otras palabras, las preguntas focalizan en el aprendizaje propiamente tal, entendido como el proceso que guía el progreso de los estudiantes en relación a la lectura; pero no necesariamente están intencionadas hacia un fin evaluativo, considerando este último como un proceso a través del cual el docente: obtiene información, interpreta los datos y usa la evidencia para entregar retroalimentación a sus estudiantes, pudiendo juzgar el proceso de lectura de un alumno. Ejemplo de

lo anterior lo constituyen las siguientes preguntas, cuyos propósitos se relacionan más con el aprendizaje que con fines formativos en términos evaluativos:

> "[La profesora anuncia que leerá un cuento con repetición] *A alguien se le ocurre ¿qué será eso?"* (D4, O2) → Predicción sobre la actividad propuesta.
> *"¿Cómo sabes que es un poema?"* (D6, O1) → Recuerdo de contenidos de aprendizaje de la lectura.
> *"Y, ¿por qué hemos estado trabajando sobre las biografías?"* (D5, O1) → Conexión de la clase con el objetivo propuesto.

Considerando el tercer ejemplo, sin embargo, se observa la incipiente generación de un contexto previo necesario para la evaluación formativa relacionado con el compartir las metas de aprendizaje, pero este no es suficiente para determinar un fin propiamente formativo.

Pese a lo anterior, existen algunos esfuerzos aislados, con prevalencia de preguntas cerradas, en donde es posible observar interrogantes enfocadas en la evaluación del aprendizaje de la lectura, en relación a la obtención de evidencias.

Ejemplo 1:

> **Docente 2:** *¿Quién escribió esta carta?*
> **Niño 1:** *Luz María.*
> **Docente 2:** *Luz María, ella es entonces el remitente de esta carta, quien va a enviar esta carta. ¿Quién es el receptor? Ahora sí* [nombre de un niño que no responde]. [Inmediatamente, nombra a otro niño], *¿por qué se le dice receptor?*
> **Niño 2:** *Porque es la que recibe.*
> **Docente 2:** *Excelente, recibe la carta.*

Ejemplo 2:

> **Docente 6:** *¿Quién me puede decir quién es el autor de este libro?* [Nombra a un niño].
>
> **Niño 1:** *Anthony Brown.*
>
> **Docente 6:** *Perfecto. ¿Y cuál es el ilustrador de este libro?* [Nombra a un niño].
>
> **Niño 2:** *Ahí no sale.*
>
> **Niño 3:** *Anthony Brown.*
>
> **Docente 6:** *Anthony Brown es la misma persona, o sea lo escribió e hizo los dibujos.*

Como se observa, en los fragmentos anteriores se hace referencia a conceptos sobre la asignatura (código RL), lo que se constituye como una característica importante de la evaluación formativa; pero, el fin de la interacción pregunta-respuesta no es evidente, por lo que no se podría inferir que existe un propósito formativo, ya que la presencia de una acción posterior que invite a la reflexión a partir de la información levantada no está totalmente configurada. En esa línea, algunas interacciones pedagógicas basadas en preguntas/interrogantes que cumplen con propósitos formativos se presentarán más adelante en la sección "Acciones posteriores".

Por último, en este aspecto y como se puede observar en la tabla 10 (ver anexo 8), existen diferencias entre las docentes cuyas clases fueron analizadas, ya que hay algunas de ellas que, en todas sus clases de lectura, evidenciaron generar preguntas cuyos códigos más frecuentes estaban categorizados únicamente en las familias de códigos de Aprendizaje y la Lectura (docente 1, docente 4 y docente 5)[4], permitiendo inferir que las preguntas tenían como propósito el ser una herramienta de aprendizaje; mientras que otras docentes intencionaron en las observaciones

[4] En el anexo 6 se señalan los códigos analíticos utilizados en las preguntas orales pertenecientes a las 16 observaciones de clase que fueron parte del estudio.

preguntas que atendían, en conjunto, a las familias de códigos: Aprendizaje, Lectura y Evaluación, (docente 2, docente 3, docente 6 y docente 7), evidenciando que éstas se constituían como estrategias de aprendizaje y, también, de evaluación.

- **Grado de frecuencia**

  Una revisión cuantitativa de las preguntas realizadas por las docentes en clases de lectura, muestra un total de 307 interrogantes recogidas, con un mínimo de 10 preguntas por clase y un máximo de 37.

  Lo anterior, deja entrever que las preguntas, si bien son aplicadas con regularidad en las clases de lectura, poseen diferencias considerando las clases observadas y/o las docentes que las implementan. Por ejemplo, en el caso de las docentes 6 y 7 se puede afirmar que existe un equilibrio en el uso de las preguntas considerando aspectos relacionados con la lectura, con el aprendizaje y con la evaluación; características que no es replicable en las otras docentes, dado que en estas últimas se observa que las preguntas son usadas para recoger información sobre el eje de lectura como aprendizaje de los estudiantes, sin incluir una función evaluativa. Sobre las preguntas con fines formativos, existe evidencia que permite inferir que son aplicadas con baja frecuencia.

- **Grado de apertura**

  En los datos no se observa una prevalencia de las preguntas abiertas versus las preguntas cerradas en cuanto a su grado de apertura, es decir, las profesoras utilizan, indistintamente las preguntas abiertas y/o cerradas en sus clases.

  > *¿Por qué te das cuenta que fue a Limache?* (D5, O2) (abierta)
  >
  > *¿Adónde habrá ido de vacaciones?, ¿a Limache o a Valparaíso?* (D5, O2). (cerrada)

  Respecto de la cantidad de preguntas abiertas en comparación con las preguntas cerradas, el análisis arrojó que sólo la docente 1, incorporaba mayoritariamente

preguntas abiertas por sobre preguntas cerradas en las tres clases de lectura observadas.

En relación a las preguntas con intención formativa, tendían a ser preguntas abiertas en las que se preguntaba a los estudiantes en relación a diversos aspectos de la lectura:

> *¿Qué significa que un texto tenga 6 líneas?* (D1, O2).
>
> *¿Qué sentía el edificio? ¿Por qué quiso huir de la ciudad y salir corriendo?* (D2, O2).
>
> *¿Cómo pudiste leerla si yo tenía la palabra tapada?* (D3, O2).
>
> *¿Por qué el cuento se llama "El Nabo"?, ¿por qué se llamará así?* (D4, O1).

- **Agente o destinatario**

Las docentes se constituyen como las encargadas de formular las preguntas orales hacia los estudiantes, bajo la modalidad de pregunta dirigida a toda la clase, pero cuya respuesta es individual (dando la palabra), con una escasa presencia de orientaciones para que los alumnos puedan responder las preguntas. Lo anterior deja entrever que las profesoras no utilizan herramientas de elección de estudiantes al azar, de respuesta individual o colaborativa y no determinan quién, cómo, ni cuándo deben ser respondidas.

> *¿Quién sabe lo que es un nabo?* (D4, O1) → sin especificación.
>
> *¿Qué hicimos con toda esta cantidad de libros? [nombre de niña], ¿qué hicimos?* (D1, O1) → con especificación.

- **Canal de comunicación**

Desde las observaciones de clase, se desprendió que el canal oral fue mayoritariamente utilizado para transmitir las preguntas hacia los estudiantes y para recibirlas por parte de las docentes.

Sólo en dos casos aislados las docentes solicitaron una respuesta escrita, correspondiente a un objetivo de clase vinculado al aprendizaje de la escritura:

> [Da instrucciones para desarrollar el trabajo de escritura, fundamentando sus opiniones con ejemplos del libro]: *¿Qué opinas sobre el comportamiento del padre y los hijos en el inicio del cuento?, ¿por qué?* (D7, O2).
>
> [Pregunta de opinión en la pizarra]: *¿Qué opinas sobre la actitud del marido y de los hijos?, ¿por qué?* (D6, O2).

- **Acciones posteriores**

La mayoría de las preguntas presentes en las clases de lectura correspondían a interrogantes orientadas a recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes y a entregarles resultados correctos:

> *¿Cuál es el primer personaje que aparece en el cuento?* (D4, O2).
>
> *¿A qué le llaman Gemini 8?* (D5, O1).
>
> *¿A quién se le ocurre: qué significa lienzo?* (D6, O1).

Sin embargo, sólo algunos casos aislados se constituyeron como preguntas con intención formativa, incluyendo la justificación de los resultados correctos o incorrectos de los estudiantes y los detalles específicos que los motivarían a mejorar.

Ejemplo 1:

Pregunta con intención formativa (recoge evidencia sobre el aprendizaje de los alumnos, se usan los datos aportados por los estudiantes para replantear la enseñanza y se realiza una retroalimentación orientada a evitar el error conceptual que había sido evidenciado por la docente).

Docente 1: ***¿Qué significa que un texto tenga 6 líneas? ¿Qué es 6 líneas?***

[No hay respuesta por parte de los niños]

Docente 1: *Significa que es un texto ¿breve o extenso?*

Niños en coro: *Extenso.*

Docente 1: *¿Será breve o será extenso?*

Niños en coro: *Extenso.*

Docente 1: *6 líneas…* (dibuja en la pizarra) *¿Es extenso?*

Niños en coro: *Sí.*

Docente 1: *Si tuviera... ¿15 líneas?*

Niños en coro: *Extenso.*

Niño 1: *Extensísimo* (alzando más la voz que el resto de sus compañeros).

Docente 1: *Extensísimo, pero éste* (mostrando el texto de 6 líneas), *es más bien corto, breve, tiene sólo 6 líneas, miren el tamaño. Ahora, cuando los textos ya vienen la página completa, ahí ya podemos hablar de que un texto es un poco más...*

Docente 1 y algunos niños en coro: *Extenso* (junto con la profesora).

Docente 1: *Hagamos con la mano así* (extendiendo ambos brazos hacia los lados, como estirándose). *Exteeeeeenso.*

(Niños riendo y repitiendo la acción).

Docente 1: *Y ahora, breve* (usa dos dedos de una mano ejemplificando algo pequeño).

Niños: (repitiendo la palabra y la acción) *Breve, breve.*

Docente 1: *Todos juntos a la cuenta de tres. Un, dos tres... yo le digo uno o dos... Extenso...*

Niños: (repitiendo la palabra y la acción ensayada previamente con ambos brazos estirados) *Exteeeeeenso.*

Docente 1: *Breve...*

Niños: (repitiendo la palabra y la acción ensayada previamente) *Breve.*

Docente 1: *Breve...*

Niños: (repitiendo la palabra y la acción ensayada previamente) *Breve.*

Docente 1: *Y extenso...*

Niños: (repitiendo la palabra y la acción ensayada previamente) *Exteeeeenso.*

Docente 1: *Este texto más bien, va a ser breve.*

Ejemplo 2:

Pregunta con intención formativa (recoge evidencia sobre el aprendizaje y se usan los datos para tomar una decisión pedagógica: reformular la interrogante buscando obtener mejor evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes).

Docente 2: ***¿Qué sentía el edificio? ¿Por qué quiso huir de la ciudad y salir corriendo?*** (formulación de la primera pregunta)

Niño 1: (inaudible)

Docente 2: (cuestionando la idea del niño 1) *¿Por qué no quería estar con las personas? A ver...* [nombra a niño 2].

Niño 2: *Porque no quería estar en la ciudad.*

Docente 2: *Claramente, no quería estar en la ciudad, por eso se fue arrancando, pero... ¿qué sentía el edificio? A ver...* [nombra a niño 3].

Niño 3: *De tantas personas y tantos autos... y humo...y caminaron* [inaudible] *los autos le estaban poniendo cosas sucias y por eso se fue.*

Docente 2: *Entonces, a ver, veamos...el edificio estaba aburrido de los autos, de la gente... ¿cómo creen ustedes que se sentía el edificio? A ver...* [nombra a niño 4].

Niño 4: *Se sentía triste de que lo traten mal.*

Docente 2: *Se sentía triste de que lo traten mal, ya...* [nombra a niño 5].

Niño 5: *Estaba aburrido.*

Docente 2: *Estaba aburrido, ya.* ***¿Y por qué creen que se arrancó entonces?*** [nombra a niño 2] (reformulación de la primera pregunta)

Niño 2: *Porque la gente lo molestaba y los autos no le gustaban y porque le estaban echando el humo porque quedaba sucio.*

Ejemplo 3:

Pregunta con intención formativa (tras la evidencia de un error en el aprendizaje de los alumnos, se interpreta el dato obtenido, se toma una decisión pedagógica ajustando la enseñanza y se realiza una pregunta con fines formativos a fin de invitar al estudiante a reflexionar sobre su proceso de lectura fomentando la autorregulación/autoevaluación en términos metacognitivos, para su progreso en el futuro).

[Docente 3 trabaja con un grupo de niños con lectura silábica y se percata que una alumna decodifica incorrectamente una palabra].

Docente 3: *Mmm, mmm....* (negación señalando que la lectura está incorrecta). *A ver...cortémosla.*

Niño 1: *¿Dónde, dónde?*

Docente 3: *Lee hasta ahí. Ham...*

Niño 1: *Ham...bur... ¡guesas!*

Docente 3: ***¡Bien! ¿Cómo pudiste leerla si yo tenía la palabra tapada?***

Niño 1: *Porque vi las letras antes.*

Docente 3: *Ya...y... ¡ah! Pero según las letras, ¿adivinaste lo que venía después o ya habías visto la forma de la palabra entera?*

Niño 1: *Había visto, pero no sabía qué era.*

Docente 3: *Eso es importante, ¿viste que las palabras cuando las lees más de una vez, se graba la forma de la palabra en tu cerebro? Eso es importante, por eso hay que leer las cosas dos veces siempre...*

Niño 1: (continúa leyendo)

Docente 3: *Sigue.*

Niño 1: (continúa leyendo)

Ejemplo 4:

Pregunta con intención formativa (se recoge evidencia sobre el aprendizaje de los alumnos, se interpreta la evidencia obtenida, se toma una decisión pedagógica realizando contrapreguntas y se entrega retroalimentación para el futuro).

Docente 4: ***¿Por qué el cuento se llama "El Nabo"?, ¿por qué se llamará así?***

Usted, esperando con la mano, muy bien.

Niño 1: *Porque, porque...se trataba de un nabo que no... ¿lo podían agarrar?*

Docente 4: *Perfecto, ¿se podría haber llamado de otra manera?*

Niño 2: *Sí...*

Docente 4: *¿Cómo podríamos haberle puesto a este cuento?*

Niño 3: *"El nabo que es muy difícil de sacar"* […]

Niño 4: *"El nabo no arrancado".* […]

Niño 5: *"Tira, tira, tira del nabo".*

Docente 4: *Bien, ¿podríamos haberle puesto a este cuento "El abuelo"?*

Niños en coro: *¡Nooooo!*

Docente 4: *Pero si sale un abuelo en el cuento...*(irónica).

(Varios niños comienzan a responder gritando distintas respuestas)

Docente 4: *A ver, no...no entiendo...levantando la manito. Excelentes los aportes, pero respetamos.* [Nombra a un niño], *si usted levanta la mano, le puedo dar la palabra, porque me parece que está muy bien su comentario. ¿Por qué no se podría llamar el abuelo?*

Niño 6: *Porque es un personaje secundario.*

Docente 4: *¿Qué quiere decir personaje secundario?*

(Varios niños levantan la mano)

Docente 4: [Nombra a un niño]

Niño 7: *Un personaje que...una persona extra... como un extra.*

Docente 4: *A ver... ¿Qué cree usted?*

Niño 8: *Que...como la historia se trata de un nabo, pero se trata de que tiran el nabo, nunca aparece que solo el abuelo, lo tiró.*

Docente 4: *O sea, ¿sería como una idea global si es que yo a este cuento le pongo "La abuela"?*

Niños en coro: *¡No!*

Docente 4: *Tampoco. Entonces, el título, finalmente ¿qué me aporta?*

(Nadie responde a esa pregunta y varios niños comienzan a dar nuevos títulos espontáneamente).

Docente 4: *Los voy a invitar… ¿y les gustó el cuento?*

(La clase continúa).

Resultados provenientes de las entrevistas

- **Propósitos y momento de la clase**

  Los distintos propósitos asignados a las preguntas en las clases de lectura poseen como principal característica el estar vinculados a los momentos didácticos de la clase y, con esto, ser una herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje: *"Yo creo que es en el inicio de la clase, en la parte de la motivación, que es como la parte para engancharlos y también en el cierre, con respecto a la reflexión a ver si logramos el objetivo"* (D4); *"Al principio para ver cómo uno va a proseguir a la clase y al final para ver si hay algo que reforzar la siguiente clase"* (D6). Lo anterior, está referido a que las docentes usan las preguntas a lo largo de toda la clase, con fuerte foco en el inicio y en el final. Las preguntas con dicha intención, entonces, se usan:

  - en el *inicio*, para iniciar una clase indagando conocimientos previos y motivándolos hacia el tema/contenido/habilidad que se trabajará: *"Algunas las uso para poder iniciar un tema como para poder detectar qué saben los niños"* (D1).

- en el *desarrollo*, para dar retroalimentación durante la clase a partir de la toma de decisiones: *"es fundamental para la toma de decisiones ahí en el momento y para después también, para lo que sigue cuando vas a planificar otra comprensión lectora"* (D1); *"Yo creo que todo el rato te aportan a tomar una decisión, en ver cómo se sigue el plan de trabajo, cómo se sigue avanzando"* (D5).
- y, en el *cierre*, con el objetivo de finalizar una clase a través de la evaluación de aspectos logrados y por lograr: "*Para los cierres de las clases...en el fondo como para la comprensión de contenidos. Eso, para los cierres"* (D2).

Referido al propósito de las preguntas con intención formativa, las docentes manifiestan:

> *"Ya, yo en general, utilizo las preguntas para ver si los alumnos están comprendiendo lo que estamos leyendo. Eso es lo primero, o sea, que el alumno me vaya dando como un poco de luces si él realmente está haciendo... qué tipo de conexiones, si a nivel solamente explícito, si está haciendo una conexión un poco más implícita, si es capaz de dar un juicio de valor de lo que están exponiendo…* (D7).

> *Siento que las preguntas que sirven para guiar el proceso son...de repente las que van surgiendo espontáneamente en cada curso, porque hay cursos que obviamente la pregunta no sale porque se da todo por entendido y de repente hay cursos que no es tan fácil entonces sale la pregunta para ver si realmente uno está bien en lo que cree* (D6).

Sin embargo, en las respuestas anteriores no se observan los componentes relacionados con el acompañamiento en términos de toma de decisiones a partir de la reflexión pedagógica como acción posterior a la obtención de información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Específicamente, las docentes reportan que el uso de las preguntas con intención formativa en sus clases de lectura, se relacionan con el aprendizaje de estrategias de comprensión, facilitando la enseñanza de la lectura, en cuanto permiten: evidenciar conocimientos previos de los estudiantes; tomar decisiones a lo largo del proceso de lectura; y, acompañar la metacognición de los estudiantes tras la lectura. Todo lo anterior, vinculado a los distintos niveles de comprensión de lectura: explícito, implícito, sentido global, valorativo, crítico, entre otros:

> *"Me enfoco en el contenido de la lectura, pero más que el contenido, mis estrategias van como al desarrollo de enseñarles estrategias o habilidades para comprender mejor"* (D4).

> *"Nos enfocábamos bastante en preguntar las estrategias que utilizan para los distintos tipos de pregunta. Nos enfocábamos mucho en la opinión, en que dieran argumentos basados en el texto... en el ...eso...y en el propósito del texto leído"* (D6).

- **Tema de las preguntas**

Las docentes mencionan que existe una amplia gama de preguntas orientadas al eje de lectura: *"Sí, que sean como de distinto grado de complejidad. Primero que sean, obviamente, las que aparecen en el texto, que sean como más sencillas, como explícitas, después también las que me permitan como claves en el texto, como la inferencial, también que ellos puedan hacer un juicio de valor, también mucho de vocabulario, que los niños sepan, y entiendan todo lo que están leyendo, las palabras, que hagan conexiones con su vida, también. O sea, tratar de que haya como grados de las preguntas...no sean solamente un tipo de pregunta"* (D7); *"el criterio es qué es lo que quiero lograr en ellos, qué pensamiento quiero que ellos movilicen. Y eso es lo que me hace decir: 'ya, ¿qué pregunta voy a hacer?'"* (D1). Las preguntas con intención formativa, usadas en las clases de lectura no se relacionan con una temática en particular, sino que se vinculan al desarrollo de una

habilidad de comprensión de lectura determinada, que se extrae del objetivo de la clase.

- **Grado de frecuencia**

  En la mayor parte de las entrevistas, las docentes reportan una alta frecuencia del uso de preguntas con intención formativa: *"Yo creo que siempre, siempre se indaga con respecto al cuánto saben con respecto a un tema"* (D2)*; "Preguntas formativas...en realidad como que las ocupo siempre, parece. Como que ahora pensándolo, creo que podría ser más siempre... sí, sobre todo, sí...si son preguntas de comprensión, sí"* (D4).

  Considerando lo manifestado discursivamente y las observaciones de clase realizadas, cabe contrastar ambos resultados en la siguiente sección.

- **Grado de apertura**

  En relación al uso de preguntas abiertas y/o cerradas, las docentes manifiestan utilizar ambos tipos de preguntas, dependiendo del objetivo de la clase. Si se trata de una pregunta orientada a obtener un dato específico, se usan preguntas cerradas, pero si la intención pedagógica está orientada a generar discusión, conversación o reflexiones profundas con y entre los estudiantes, son usadas las preguntas abiertas:

  > *"Generalmente, las que responden con técnicas, generalmente son cerradas. Las que son abiertas son las que dan para discusión y ahí es donde entra una conversación entre varios"* (D1).

  > *"Trato que sea abierta, sí, abierta, pero también hago cerradas. Sí, sí, porque igual eso te ayuda mucho a lo explícito, pero las abiertas te ayudan mucho al... a formarte tu opinión, o a hacer... establecer conexiones más profundas, que los niños puedan trabajar más el pensamiento"* (D7).

- **Agente o destinatario**

  Respecto del agente elaborador de preguntas en las clases de lectura, en las entrevistas no se indagó directamente quién se encargaba de realizarlas, sin embargo, al considerar la respuesta sobre los destinatarios, es posible inferir que los agentes correspondían a las docentes que realizaban preguntas a todos los alumnos (receptores grupales): *"[…] todos... siempre a todos. Porque de repente hay cosas que... o sea uno puede pensar que un niño no sabe y te sorprende... y esto es como la magia de los niños"* (D2); *"Porque ellos son los agentes activos en la clase"* (D4).

  Las docentes manifiestan que las preguntas con uso formativo en las clases de lectura generadas por ellas, promueven la participación de todos los estudiantes en la clase, más específicamente, refieren a que los alumnos se muestran reactivos frente a las preguntas, es decir, se activan las ganas de querer participar verbalmente de la clase: *"Los niños son bien receptivos con todo tipo de preguntas, como que no cuestionan el tipo de pregunta, van a la pregunta, quieren responderla, quieren saber la respuesta"* (D2) y *"Yo creo que los activa a ellos, también un poco los ordena en qué cosas es lo que vamos a ver, se motivan también en poder compartir y traer lo que ellos tienen"* (D5).

  En el ámbito de las técnicas, estrategias o herramientas que utilizan las docentes como agente elaborador de preguntas, se vislumbran:

  > *"[…] a veces son los pizarrones, hemos usado también tarjetitas, unas tarjetitas donde ellos...que son como plastificadas donde ellos escriben alguna respuesta, el dedito"* (D1).

  > *"[…] la he usado como los "exit pass", que es en el fondo, qué alcanzaron ellos a retener y me sirve para planificar mi próxima clase […]"* (D4).

  > *"Aplico distintas estrategias, […] utilizo harto el "palito" porque muchas veces me pasa que tengo niños que no participan nunca y la otra es que de*

repente, también, si contestan con este..."thinking...pair..." esto que se ponen en parejas, llegan a un acuerdo y yo ahí saco representantes al azar" (D4).

"Nosotros hacemos lo de los pulgares, hacemos como dividir la sala en tres, entonces como casi lo mismo... entonces se pone allá el que piensa esto, […] hacíamos también el ticket de salida, […]" (D6).

- **Canal de comunicación**

  Existe prevalencia de la oralidad como forma de transmisión de las preguntas, desde las docentes hacia los estudiantes; con escasa presencia de tareas orientadas al desarrollo de habilidades de escritura. El tipo de respuesta suele ser solicitado a través de la conversación oral entre los participantes de la clase: *"No, generalmente, de forma oral. Sí, son muy pocas las instancias que lo hago de forma escrita* (D4); "*Casi siempre es de forma oral, me pasa que de forma escrita, no se explayan tan bien, entonces como que, la pregunta termina perdiendo la importancia"* (D6).

- **Acciones posteriores**

  Las docentes entrevistadas reportan que las preguntas con intención formativa en las clases de lectura generan diversas acciones posteriores, vinculadas tanto con la enseñanza (reflexión pedagógica orientada a ajustes de la enseñanza y/o a la modificación de la interrogante), como con el aprendizaje (obtención de información para la emisión de un juicio, retroalimentación).

  En las entrevistas se ha manifestado que, cuando surge una pregunta de forma espontánea (no planificada con anterioridad), las docentes toman la decisión de modificarla o replicarla en otros cursos, cuando creen que dicha pregunta aportó sobre el proceso de aprendizaje de la lectura de los estudiantes. Dicha modificación o replicación, estaría orientada a ofrecer un mayor grado de mediación en el aprendizaje, para enriquecer la pregunta en cuanto a su especificidad y/o potenciar

la interrogante dotándola de ejemplos que permitan a los niños acercarse más a la pregunta realizada por la docente. Muchas de ellas, como acción posterior, señalan la re-enseñanza como una necesidad imperativa:

> *"A ver, si no acertaron adonde yo quiero que vayan, vuelvo a planificar de nuevo esa misma clase de otra forma, pero en el fondo enfocándome donde estuvo el punto débil o donde yo no logré llegar para que ellos se subieran a mi carro y en caso que sí, me da pie para seguir desafiándolos y desarrollándolos... y pasar al próximo"* (D4).

> *"Sí... en esa evidencia, en las evidencias de fluidez y de comprensión se toman decisiones para la clase siguiente de lectura"* (D3).

> *"Saber si es que el nivel que estoy poniendo yo, por ejemplo de inferencia, o... es muy alto, entonces tengo que retroceder y volver como a aplanar un poco, sobre todo, no sé, en las explícitas de difícil localización, si no las tengo hechas, o sea si no las tengo logradas, me va a ser muy complicado poder pasar a inferencias o a buscar información implícita. Entonces, me sirve mucho para planificar las próximas clases y ver en el fondo qué nivel, en qué piso parto"* (D4).

- **Conceptualización de la evaluación formativa**

La interpretación de la información proveniente de las entrevistas, arrojó que las docentes vislumbran el concepto de evaluación formativa como un proceso de evaluación vinculado directamente con el aprendizaje y con la enseñanza, que es diferente al concepto de calificación. Se observó, asimismo, algunas nociones sobre la evaluación formativa como un proceso que permite obtener información para la toma de decisiones en la clase o en clases posteriores: "*La formativa que la vas a usar para enseñar para dar cuenta de lo que él sabe o no y vas a tomarla para*

*profundizar" (*D1); *"Es que lo que entiendo yo por formativa es como esta evaluación en el proceso..."* (D2), y; *"Una pregunta como del tipo que te dije, que en el fondo es para generar nuevos aprendizajes"* (D3).

- **Grado de importancia de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura**

  Unida a la idea anterior, relacionada con el concepto de evaluación formativa que poseen las docentes, se revela que las preguntas con intención formativa en las clases de lectura son muy importantes para ellas, con distinto foco. Algunas de ellas, mencionan que las preguntas tienen como rol principal, brindar evidencias para la retroalimentación, proceso que les permite guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje realizando los ajustes necesarios, según los objetivos planteados para sus estudiantes: *"O sea, son importantes, porque sin preguntas, siento que no habría feedback de los estudiantes, entonces, estaría solamente el profesor guiando algo que no sabe cómo va".* (D6); *"el que los niños se cuestionen las cosas genera mucho más, o sea...genera aprendizaje […] entonces creo que el hacer preguntas durante la clase tiene una importancia alta".* (D3).

  Para otras docentes, la importancia está relacionada con la motivación con la que los estudiantes se enfrentan a una clase, pudiendo ser o no, preguntas con intención formativa: *"Es súper importante, porque la motivación es fundamental para que puedan ellos trabajar con entusiasmo, que puedan realmente sentir que es algo entretenido lo que van a hacer, lo que están haciendo"* (D1); *"Creo que son necesarias como para partir desde una base el trabajo con los niños. Es como un predictor de lo que viene y como enfocar también la comprensión de los niños en qué ámbitos"* (D2).

- **Origen**

  Las docentes señalan que las preguntas con intención formativa en las clases de lectura corresponden a instancias de evaluación que surgen desde la planificación cuando éstas se presentan en el inicio o en el cierre de la clase y, son más espontáneamente, si son utilizadas en el desarrollo. Muchas de las docentes mencionan que existe un hábito de creación de preguntas que les permite tenerlas guardadas "mentalmente", sin un marco de referencia específico: "*No, […]extraída de algún texto de estudio, no. Son planificadas con anterioridad, algunas, y muchas surgen también espontáneamente en la clase"* (D4); "*Algunas veces son planificadas, sobre todo las de inicio y las de cierre son más planificadas y varias otras van saliendo también en el momento"* (D6).

- **Contexto**

  Respecto del contexto educativo en el que se desempeñan las docentes, éstas mencionan elementos que facilitan la implementación de preguntas con intención formativa, entre los que cuentan: aspectos relacionados con la infraestructura, como el espacio asignado para el trabajo con los alumnos en las mesas y en la alfombra central (facilidad para la agrupación flexible); características académicas de los alumnos con los que se trabaja, que, en general, corresponden a estudiantes muy participativos y, también, aspectos vinculados a la cultura escolar que privilegia la autonomía que posee el docente para implementar la enseñanza.

  "Yo creo que algo que favorece mucho acá, es el tema que se le da mucho la importancia de la reflexión de los niños y a mí me resulta muy fácil llevarlos a reflexionar por medio de preguntas" (D4).

  "Creo que acá se da demasiado la libertad de que los profesores guíen sus clases y que ellos sean... me siento libre en gestionar yo mi clase, en cómo se va a hacer y todo" (D2).

Junto a lo anterior, la mayor parte de las docentes señalan no evidenciar elementos del contexto escolar que dificulten la implementación de estas preguntas en la sala de clases, aunque mencionan algunas falencias que, de ser superadas, podrían facilitar aún más su trabajo, como por ejemplo: el funcionamiento de herramientas tecnológicas—que en algunas salas es deficiente— y la falta de materiales vinculados a la lectura, en el idioma que ellas imparten enseñanza.

Resultados integrados

A continuación, se presentan las tablas 5 y 6 que resumen de los resultados descritos anteriormente y que, a su vez, muestran los resultados de la investigación considerando cada objetivo específico.

Tablas de resultados por objetivos

Objetivo específico 1: Describir los usos que se les da a las preguntas en las clases de lectura de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en un contexto escolar que declara propiciar la implementación de la evaluación formativa en el aula.

Tabla 5: *Resultados del estudio para el objetivo específico 1*

Características	Resultados
Propósito	- Acompañan el proceso de aprendizaje de la lectura, vinculando las preguntas con los momentos didácticos de la clase. - Propósito de las preguntas no es mencionado a los estudiantes. - Algunas preguntas poseen un propósito formativo.
Tema	Están orientadas al aprendizaje de habilidades de comprensión lectora (distintos niveles de comprensión).
Grado de frecuencia	Preguntas en general: Constante. Preguntas con fines formativos: - Desde las entrevistas: Declaración de alta frecuencia. - Desde las observaciones: Evidencia de poca frecuencia.
Momentos didácticos	- Inicio: Recogen conocimientos previos y/o motivan hacia el objetivo de la clase. - Desarrollo: Entregan retroalimentación durante la clase. - Cierre: Evalúan el objetivo de la clase.
Grado de apertura	- Presencia de preguntas abiertas y cerradas, indistintamente. - Preguntas con fines formativos: abiertas.
Agente o destinatario	- Agente: Docente generador de preguntas dirigidas a todo el grupo de alumnos. - Destinatario: Todos los alumnos (pregunta grupal, respuesta individual).
Canal de comunicación	- Oral.
Acciones posteriores	- Permiten la obtención de información para emitir un juicio. - Preguntas con fines formativos: Orientan la retroalimentación y la reflexión pedagógica (Ajustes de la enseñanza-Reformulación o modificación de la pregunta).

Objetivo específico 2: Comprender cómo los profesores conciben el uso de preguntas en las clases de lectura en dicho contexto escolar.

Tabla 6: *Resultados del estudio para el objetivo específico 2*

Ejes de comprensión	Reflexiones
Conceptualización de la Evaluación Formativa	- Proceso de evaluación unido con el aprendizaje y con la enseñanza, orientado a obtener información para tomar decisiones pedagógicas. - Distinto del proceso de calificación.
Grado de importancia	- Importante: Acompañamiento del proceso de aprendizaje: motivar, brindar retroalimentación, ajustes de enseñanza.
Origen	- Desde la planificación: Para el inicio y cierre de la clase. - Desde la espontaneidad: Surgidas durante el desarrollo de la clase.
Contexto	- Facilitadores: Aspectos de la infraestructura, características académicas de los alumnos y autonomía docente. - Dificultadores: No se evidencian, exceptuando algunas carencias de recursos.

Al integrar ambas técnicas de recolección de datos (observaciones de clases y entrevistas), es posible mencionar que existen coincidencias respecto de características de las preguntas, considerando el discurso y el actuar pedagógico de las docentes del establecimiento "Araucarias". En este sentido, las preguntas en las clases de lectura:

- Son implementadas por las profesoras con distintos propósitos, siempre asociados al acompañamiento del proceso del aprendizaje de la lectura de los estudiantes. Los propósitos se vinculan con los momentos didácticos de la clase, son conocidos sólo por las docentes y no se presentan explícitamente a los estudiantes.
- Corresponden indistintamente a preguntas abiertas o cerradas, dependiendo su uso del objetivo de la clase. Las preguntas con fines formativos corresponden más a interrogantes abiertas.
- Son formuladas por los docentes y dirigidas a toda la clase, bajo la modalidad de pregunta grupal - respuesta individual.
- Se transmiten y se responden, fundamentalmente, a través de la oralidad.

- Generalmente, permiten obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes para emitir un juicio; pero sólo algunas orientan la retroalimentación y sirven como insumo para la reflexión pedagógica (ajustando la enseñanza, por ejemplo).
- Se enmarcan dentro del concepto de evaluación formativa, entendiendo esta última como una estrategia evaluativa estrechamente vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje que dista del concepto de calificación. Sin embargo, sólo en casos aislados corresponden a preguntas con intención formativa integral, esto es, considerando: la obtención de información; la interpretación de los datos y el uso de la evidencia para entregar retroalimentación efectiva.
- Se originan en la planificación de clases, cuando se presentan al inicio o al final de la clase y surgen más espontáneamente durante el desarrollo de la clase.

Por otra parte, existen resultados que demuestran diferencias relacionadas con el origen de la información, tomando como referencia las observaciones de clase y las entrevistas. Ejemplo de ello, lo constituye la idea relacionada con las "acciones posteriores", ya que en las entrevistas las docentes se refirieron a que la información generada servía como insumo para mejorar el aprendizaje, pero en las observaciones de clases sólo algunas preguntas se asociaron con la posibilidad de juzgar el aprendizaje y de brindar retroalimentación. Además, desde el discurso se mencionó la importancia de las técnicas para mediar la participación de los estudiantes, sin embargo no se evidenció su uso en las observaciones de clase. Asimismo, se declaró que las preguntas tienen un alto grado de importancia y frecuencia, que no pudo ser asociado a su presencia en las observaciones de clase, dado que existían diferencias en la cantidad de preguntas implementadas por las distintas docentes y también en el propósito de las interrogantes implementadas.

Por último, una temática abordada en las entrevistas, pero que, por las características propias de la observación de clases como técnica de recolección, no fue evidenciada dentro del aula corresponde a los elementos facilitadores y dificultadores para la

implementación de la evaluación formativa a través de preguntas. Dichos aspectos no fueron recogidos por la investigadora a través de las observaciones *in situ*, a pesar que la pauta de observación contenía mecanismos para registrar algunos de estos aspectos, como por ejemplo: observaciones globales referidas al ambiente de aprendizaje; otras observaciones; y, plano de la sala. En este sentido, la investigadora se focalizó en la toma de notas referida a las preguntas orales del docente, sin profundizar en aspectos de infraestructura, recursos, características académicas de los estudiantes ni de cultura escolar –temas presentes en las entrevistas—.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- **Descripción de los usos de las preguntas en las clases de lectura de la asignatura de Lenguaje y Comunicación**

En "Araucarias" las preguntas son usadas como una estrategia ligada directamente con el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora y son amplia y frecuentemente usadas por las docentes de primer ciclo básico. Los hallazgos sobre dichas preguntas observadas en el presente estudio —realizado al interior de las clases de lectura pertenecientes a la asignatura en cuestión—, se condicen parcialmente con la consulta a la literatura especializada, dado que estas interrogantes tenían como propósito recoger evidencia sobre el aprendizaje de los alumnos (Black, 1993; Black & Wiliam, 2009; Heritage, 2010; Wiliam 2011); realizar un acompañamiento sobre el proceso que viven los estudiantes en la adquisición de los aprendizajes relacionados con la lectura, evaluando el nivel de avance de éstos (Morata Sebastián, 1997); y, al estar vinculados a los distintos momentos didácticos de una clase, ofrecer información en tiempo real (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011) y en cada momento sobre el aprendizaje que se está produciendo al interior del aula (Ruiz Primo, 2011), es decir, se presentaron en el momento y lugar en donde ocurre la enseñanza (MINEDUC, 2016; MINEDUC, 2019). Sin embargo, existe poca evidencia para sustentar que se fomentara el rol activo de los estudiantes respecto de su aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2016), dado que no se crearon instancias en las que los estudiantes pudieran involucrarse directamente con la evaluación de su proceso con el fin de mejorarlo (Heritage, 2010; Laveault y Allal, 2016; MINEDUC, 2019). Tampoco se puede afirmar que estas preguntas permitieran a las profesoras emitir un juicio evaluativo y entregar retroalimentación (Scriven, 1967 y Bloom 1971, citado en Hameline, 1982; Shepard, 2005; Wiliam, 2011), pues esto último ocurrió ocasionalmente. De lo anterior, se desprende su grado de importancia desde lo discursivo, manifestado en las entrevistas, en las que las docentes evidenciaron su rol como acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, concordante con el actual Decreto 67/2018;

aunque, desde las observaciones, fue posible evidenciar que el rol de los estudiantes se limitaba a la participación pasiva (responder lo que el docente pregunta), sin asumir una responsabilidad personal por el propio aprendizaje, lo que se contradice con lo mencionado por Morata Sebastián (1997).

Las interrogantes en las clases de lectura poseían como temática en común el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, asociadas a distintos niveles de comprensión. Esto se vincula a lo mencionado en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) y en las Bases Curriculares para la Educación Básica (MINEDUC, 2012), en los que se reconoce que las preguntas son una herramienta de aprendizaje, en la medida que éstas desafían a los alumnos a elaborar sus respuestas, contribuyendo, de este modo, al desarrollo del pensamiento, a través de la adquisición de diversas estrategias de comprensión de lectura. Sin embargo, y considerando los referentes anteriores, en las observaciones de clase y en las entrevistas no se evidenció que las preguntas estuvieran explícitamente orientadas a evaluar formativamente el aprendizaje, es decir, las profesoras no hacían preguntas que fomentaran la reflexión y la discusión en clases para visibilizar los procesos de pensamiento de los estudiantes (MINEDUC, 2019); mas bien se constituían como un mecanismo de levantamiento de datos, en el que los estudiantes recibían información sobre los resultados correctos, pero no siempre se reflexionaba conjuntamente sobre dichos resultados ni se brindaban detalles específicos orientados a la mejora, a modo de retroalimentación efectiva (Wiliam, 2011) con el fin de llegar a concluir cómo se puede seguir avanzando en el camino de convertirse en mejores lectores.

En este establecimiento, las preguntas se constituyeron como parte cotidiana del trabajo de lectura en el aula y, cuando correspondían a preguntas con intención formativa, se presentaron como un camino útil para acciones posteriores como la orientación y la toma de decisiones en beneficio del aprendizaje de los alumnos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016), permitiendo direccionar las prácticas docentes para apoyar el

progreso de dichos aprendizajes (MINEDUC, 2016). Estos propósitos forman parte de las experiencias de las profesoras, reveladas a través de las entrevistas, sin embargo, en las observaciones de clase, dichos propósitos no se mencionan expresamente a los estudiantes y, por lo tanto, no concuerdan con lo que sugiere Morales Vallejo (2009) para que se cumpla un uso formativo de las preguntas en relación a los propósitos explícitos y claros de las interrogantes hacia los alumnos.

Cuando las preguntas se presentaron en el inicio de la clase, su propósito hacía referencia a la activación de conocimientos previos y a la motivación hacia el objetivo de aprendizaje, correspondiendo a lo que Jiang (2014) define como una técnica de enseñanza y no necesariamente como una herramienta de evaluación, por lo que no podría ser catalogada como una pregunta con intención formativa. Ahora bien, si el docente con dicha actividad hubiera pretendido recoger evidencia de aprendizaje, a modo de "estado de entrada" y hubiera tomado decisiones pedagógicas posteriores en función de dicha información, tendría un carácter formativo (Wiliam, 2013). Respondiendo a una de las características reconocidas por Minstrell et al (2009, citado en Ruiz Primo, 2011) en los docentes que implementan la evaluación formativa en el aula, las interrogantes que se presentaron al final de la clase, se referían a una evaluación del objetivo de la clase lo que permitía que los alumnos pudieran conectar la discusión generada por dichas preguntas con la meta de aprendizaje planteada con anterioridad, vinculándose más con una noción de evaluación formativa, tal como es entendida por estos autores. A pesar de lo anterior, y considerando a los mismos autores, no hubo evidencias importantes relacionadas con la presencia de *preguntas sobre el objetivo de aprendizaje* (¿qué estamos aprendiendo?, ¿qué descubriremos con esta clase?, ¿por qué es importante esta clase?) ni de *preguntas sobre el propósito de una actividad* (¿por qué crees que es importante hacer esta actividad?, ¿qué aprenderemos con esta actividad?).

En general, las preguntas observadas en la sala de clases y, sobre las cuales se manifestaron las docentes en las entrevistas, correspondieron a preguntas abiertas y

cerradas, sin distinción de uso en los distintos momentos didácticos de la clase. Sin embargo, cuando el propósito pedagógico correspondía a generar una reflexión basada en el intercambio de opiniones respecto de la lectura, las docentes implementaban preguntas abiertas, asimismo cuando las preguntas tenían fines formativos, existiendo correspondencia con lo que Ruiz-Primo (2011) señala desde la literatura como una característica fundamental de la evaluación formativa. Junto con lo anterior, las preguntas generalmente fueron formuladas por los docentes y dirigidas a toda la clase (en modalidad grupal, pero con respuesta individual) con el objetivo de hacer participar a todos los estudiantes; aunque, en la práctica, hubo pocas especificaciones en relación a: cómo debe responderse la pregunta, quién debe responderla y cuándo debe responderse dicha interrogante (Walsh y Sattes, 2005; citado en Oswalt, 2013); además, se observó una carencia en el uso de estrategias o técnicas para implementar la evaluación formativa al interior de las aulas a fin de evidenciar, en distintos momentos y de disímiles formas, cómo se está desarrollando el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo los diferentes procesos involucrados con estos fines evaluativos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016), a pesar de que el establecimiento se declare propiciador de la implementación –continua y sistemática— de la evaluación formativa en el aula.

La emisión de las preguntas por parte de las profesoras y sus correspondientes respuestas por parte de los estudiantes, fueron transmitidas a través de la oralidad y correspondieron a un recurso frecuentemente utilizado por ellas (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011), evidencias que coinciden en las observaciones y en las entrevistas. Sin embargo, las preguntas con fines formativos entendidas como aquellas que, tras una reflexión pedagógica, generen acciones de mejora del aprendizaje y/o de la enseñanza (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011) fueron escasamente observadas, aunque desde el discurso se expresó una alta importancia. Unido a lo anterior, se observó poca presencia de respuestas escritas por parte de los estudiantes; esto, según Morales Vallejo, (2009) podría disminuir el grado de responsabilidad de un estudiante respecto de su respuesta y/o

limitar el registro específico del docente en relación al aprendizaje de cada uno de sus alumnos para brindar retroalimentación escrita, si quisiera hacerlo.

- **Concepción sobre el uso de preguntas en las clases de lectura.**

Todo lo anterior, corresponden a cualidades que, ya sean vistas desde el discurso o desde la práctica docente, dejan entrever el concepto de evaluación formativa que poseen las profesoras en este establecimiento educacional. En este sentido, y como actualmente no existe un concepto unificado sobre lo que se entiende como evaluación formativa (Heitink et al, 2017), es posible mencionar que la creencia más arraigada en las docentes corresponde a que ésta es una estrategia estrechamente vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje que dista del concepto de calificación y que tiene como propósito obtener información para la toma de decisiones respecto de la enseñanza y del aprendizaje (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). Sin embargo, las nociones sobre evaluación formativa que poseen las docentes no siempre son aplicadas en la práctica, dado que en las observaciones se recopilaron sólo algunas de ellas que cumplían con los criterios de carácter formativo provenientes desde la teoría evaluativa (Black & Wiliam, 2009; Morales Vallejo, 2009; Oswalt, 2013; Ruiz-Primo, 2011; Shepard, 2005 y Wiliam, 2011).

En las evidencias recopiladas sobre el origen de las preguntas, las docentes manifestaron y demostraron usar preguntas considerando como marco conceptual los distintos niveles de comprensión de lectura. Sin embargo, no se hizo referencia a un criterio más amplio sobre el cual se organizara el corpus de preguntas implementado en la sala de clases, lo que dista del alineamiento necesario entre los criterios de evaluación y los aprendizajes curriculares, lo que podría indicar ausencia de validez y/o de calidad en la implementación de las preguntas como estrategia evaluativa (MINEDUC, 2019). La selección y/o preparación de interrogantes previas con el fin de cumplir con un propósito

formativo (Morales Vallejo, 2009; Walsh y Sattes, 2005), en este establecimiento, no pudo ser evidenciado. Aunque sí se mencionaron aspectos como la planificación previa de las preguntas de inicio y cierre de las clases, así como también la espontaneidad en la construcción de las interrogantes durante el desarrollo de la clase. Esto último difiere de lo mencionado por Jones (2005) quien señala que la implementación de preguntas en la sala de clases requiere planificación del docente en lugar de esperar que surja de forma espontánea. Además, se infiere que la clase se constituye como la unidad de planificación sobre la cual versan las interrogantes y no una propuesta didáctica que agrupe dichas clases, desde las cuales se necesite contar con una pregunta con intención formativa para verificar el logro de un aprendizaje fundamental, por ejemplo. Ahora bien, no existe suficiente evidencia para afirmar que la espontaneidad en la generación de interrogantes, se corresponda con las ideas de Black & Wiliam, (2009) en cuanto a momentos sincrónicos relacionados con la inclusión de los ajustes en tiempo real durante la enseñanza.

Considerando su propio contexto escolar, la mayoría de las docentes manifestaron la presencia de distintos elementos facilitadores para la implementación de la evaluación formativa, como lo son la infraestructura, los recursos, las características académicas de los estudiantes y las cualidades de la misma cultura escolar (autonomía docente, estilo de liderazgo). Cabe destacar que lo anterior dista con lo que Martínez Rizo (2013) evidencia como dificultades para implementar la evaluación formativa en la mayoría de los contextos escolares, entre las que cuentan las variables de la escuela y el aula, en cuanto: extensión del currículo, privilegio de usos sumativos y estandarizados de la evaluación, presión de los padres por la objetividad de la calificación, entre otros. En cambio, dentro de los elementos dificultadores, algunas docentes mencionan no contar con algunos recursos propios para el desarrollo de su asignatura (libros en el idioma español, por citar un ejemplo).

A pesar de lo anterior y como ha quedado evidenciado, la implementación de la evaluación formativa dentro de la sala de clases, sólo es incorporada a través de las preguntas orales de forma parcial. Además, las docentes sólo poseen algunas ideas pedagógicas sobre el concepto de evaluación formativa, principalmente referidas a la identificación del aprendizaje de la lectura, mencionando que las interrogantes permiten que los alumnos accedan al aprendizaje, aunque no se hace referencia ni se evidenciaron los procedimientos utilizados para ajustar la enseñanza o brindar retroalimentación a lo largo de dicho proceso. Junto con eso, las profesoras señalan formular preguntas en sus clases de lectura, pero no existe un marco teórico sobre el cual operar, por lo tanto, existen diferencias cualitativas y cuantitativas en cuanto al tipo de preguntas creadas e implementadas por las distintas docentes y, por lo tanto, a la información que es recogida por ellas en las aulas.

Retomando los postulados sobre evaluación formativa provenientes de distintos autores (Black, 1993; Black & Wiliam, 2009; Heritage, 2010; Laveault y Allal, 2016; Ruiz-Primo, 2011; Shepard, 2019; Scriven, 1967 y Bloom 1971, citado en Hameline, 1982; Wiliam, 2011), en la conceptualización e implementación mencionada anteriormente en relación a la evaluación formativa, se aprecia sólo el cuestionamiento a modo de tareas que evidencien en aprendizaje de los estudiantes, pero se carece de: aclaraciones o acuerdos sobre las metas de aprendizaje y criterios de éxito; instancias de retroalimentación que muevan el aprendizaje de los alumnos; la invitación a los estudiantes a ser recursos de instrucción de otros; y, de una motivación a ser dueños de su propio aprendizaje, dado que los estudiantes sólo se conciben como receptores de la activación de sus conocimientos previos, como meros participantes que responden preguntas a lo largo del desarrollo de la clase, sin finalizar la secuencia que debería seguir dicha pregunta para constituirse como una pregunta con intención formativa (Milawati, 2017). Además, las ideas sobre evaluación formativa en el aula, presentan debilidades en lo referido a la posibilidad de hacer inferencias sobre el aprendizaje y a la capacidad de

un docente para adaptar la enseñanza a partir de dichas inferencias, como lo proponían Heritage (2010), Oswalt (2013) y Shepard (2019) en páginas anteriores.

En conclusión, al considerar los hallazgos obtenidos en el presente estudio de caso y su vínculo con las características particulares de este contexto en materia de evaluación formativa, es importante reflexionar en torno las brechas evidenciadas entre el discurso institucional, el discurso docente y las acciones pedagógicas llevadas a cabo en la sala de clases. Estas distancias permiten cuestionar la importancia que posee una declaración de uso de la evaluación formativa versus el real acompañamiento, reflexión pedagógica y toma de decisiones sobre los aprendizajes de los estudiantes dentro de las salas de clases. Del mismo modo, invitan a pensar en las acciones institucionales que deberían desarrollarse a fin de fomentar de mejor modo un uso formativo de las preguntas (o cualquier otro acto evaluativo); en la forma de fortalecer la reflexión docente para potenciar el uso formativo de esta u otras estrategias de evaluación; o, considerando otros contextos escolares, en la manera en que deberían ser implementadas las preguntas con intención formativa en donde no se cuenta con una declaración explícita sobre la importancia de la evaluación *para el* aprendizaje en sus aulas.

Haber interpretado el uso de las preguntas con intención formativa en "Araucarias" posibilita una transferencia práctica y/o comprensiva (Tracy, 2010) hacia otros contextos pedagógicos similares, si se consideran los aspectos positivos, negativos y en vías de desarrollo en su implementación, mencionados en páginas anteriores.

LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Al plantearse esta investigación como un estudio de casos que buscó examinar en profundidad y de manera detallada, comprehensiva y sistemática el objeto de estudio, una de las primeras limitaciones corresponde a la permanencia de la investigadora en el campo. Lo anterior visto desde la imposibilidad de realizar mayor cantidad de observaciones de clase y de entrevistas que permitieran profundizar el objeto de estudio; pero también desde la permanencia total de la investigadora en el establecimiento educacional que pudo generar interpretaciones personales que, dentro del estudio, pudieron ser poco evidentes.

Unido a lo anterior, la falta de experiencia de la investigadora en la implementación de un estudio cualitativo, se constituye como otra limitación, ya que pudo haber procesos metodológicos poco rigurosos—como la carencia de codificaciones axiales, usando el programa ATLAS.ti—, a pesar de los esfuerzos dispuestos en el desarrollo de éste para minimizarlos. Sin duda alguna, se podrían emprender nuevos estudios más sistemáticos considerando los resultados contenidos en este informe. Ejemplo de lo anterior, son las temáticas directamente relacionadas con el objeto de estudio, que se desprendían de los objetivos de investigación y que contaron con evidencias insuficientes para interpretar la información. Por ejemplo, no se observó ni se interrogó a las docentes respecto de temáticas tan importantes como: ¿Cómo es el procesamiento de las respuestas de los estudiantes ejecutado por las docentes?, ¿qué evidencias se obtienen para determinar que es necesario o no hacer una pregunta cuando ésta surge (o no) espontáneamente?, ¿qué proceso pedagógico-reflexivo es previo (y posterior) a la generación de una pregunta en clase? o ¿cómo era realizado el proceso de retroalimentación posterior a la implementación de una pregunta con intención formativa? Considerando esta última interrogante, por ejemplo, no se profundizó si dicho proceso era realizado a través de la guía de respuestas incorrectas hacia respuestas correctas o, tal vez, expandiendo, comparando o justificando las respuestas correctas. De este modo, en la entrevista se

podrían haber generado mayores instancias de reflexión en torno al uso de las preguntas evidenciado en las observaciones de clase como mecanismo de triangulación de la información: ¿qué acciones de la clase *in situ*, previas y/o posteriores –no observadas por la investigadora— fueron realizadas por las docentes tras la implementación de dicha secuencia didáctica?, ¿qué ejemplo de la clase observada se podrían considerar como un uso formativo de las preguntas?, o ¿qué características de este uso formativo son observadas/reflexionadas por las docentes?

Considerando esto último y en relación a las proyecciones de esta investigación en este o en otro contexto pedagógico, resultaría interesante indagar respecto de las creencias que las docentes poseen sobre la evaluación formativa con el fin de profundizar en algunas temáticas referidas a las decisiones pedagógicas tomadas desde la perspectiva de este tipo de evaluación en el aula, pero que se contradice con el concepto de ésta, ya que en varias oportunidades las docentes manifestaban "quedarse tranquilas" cuando percibían que los alumnos respondían lo que ellas pensaban, dando "todo por entendido", lo que no es evidencia de buen aprendizaje y, mucho menos, es evidencia de la disposición de las docentes a acompañar dicho proceso. Además, sería importante conocer de qué forma las docentes reflexionan sobre el proceso de realización de preguntas para alentar una participación activa real de los estudiantes (Walsh y Sattes, 2005; citado en Oswalt, 2013) y cómo se lleva a cabo la construcción de las preguntas válidas para la emisión de un juicio de valor respecto de los aprendizajes que se intencionan (Yeo, 2013; MINEDUC, 2019). También, podría incorporarse en una futura investigación la relación existente entre las preguntas sobre el proceso lector que realizan las docentes en conjunto con las que realizan los estudiantes con el fin de ahondar si los alumnos que hacen más preguntas, corresponden a mejores lectores (Solé, 1993). Y, finalmente, sería importante considerar a lo largo del todo el proceso metodológico, las voces de los estudiantes para saber si las preguntas y la secuencia didáctica originada por ellas cumplen con un propósito formativo o no (Milawati, 2017).

Otra proyección que se desprende del presente estudio corresponde al análisis profundo de las interacciones didácticas en la implementación de las preguntas con intención formativa dentro de la sala de clases. Se podría estudiar, por ejemplo: si las docentes que más preguntan tienden a generar más interacciones con intención formativa; si la presencia de más preguntas abiertas posibilita una participación más activa por parte de los estudiantes, o, si la frecuencia y las temáticas de algunas preguntas permiten más intercambios orales con fines formativos; entre otros aspectos.

Se espera que este estudio sea una contribución en la construcción el conocimiento relacionado con el uso de las preguntas como herramienta de evaluación formativa en pos de la mejora de las prácticas pedagógicas de esta u otra asignatura, dado que, como quedó evidenciado en la revisión de antecedentes y en los resultados de esta investigación, no todas las preguntas presentes en las clases poseen un propósito formativo, sino que lo serán aquellas que permitan obtener evidencias sobre dónde está el alumno ahora mismo; dónde debe estar; y, qué debe hacer para llegar a la meta de aprendizaje (Wiliam, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Guía de Evaluación Formativa*. Santiago, Chile: Autor.

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estrategias de evaluación formativa*. Santiago, Chile: Autor.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Santiago, Chile: Autor.

Al-Zahrani, M. & Al-Bargi, A. (2017). The Impact of Teacher Questioning on Creating Interaction in EFL: A Discourse Analysis. *English Language Teaching.* Vol 10 (6). Recuperado de: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/68456

Angrosino, M. (2012). Cap. 5 "Enfoque en la observación". En Angrosino (2012), *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos.* Buenos Aires: AIQUE Educación.

ATLAS.ti (2017). (Versión 1.6.0) [*Software*]. Berlín Scientific Software Development GmbH. Recuperado de: http://atlasti.com/product/mac-os-edition/

Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), p. 5 - 25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678

Black, P. (1993). Formative and Summative Assessment by Teachers. *Studies in Science Education*, 21:1, 49-97, DOI: 10.1080/03057269308560014

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, p. 5 - 31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.

British Educational Research Association (2011) *Ethical Guidelines* Recuperado de: https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf

British Psychological Society (2014). *Code of Human Research Ethics.* 2nd edition. Recuperado de: https://www.bps.org.uk/sites/beta.bps.org.uk/files/Policy%20%20Files/BPS%20Code%20of%20Human%20Research%20Ethics.pdf

Cano, F., García, Á., Justicia, F., y García-Berbén, A. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica, 19* (2), 247-265.

Center for Innovation in Teaching and Learning. (s.f). *Asking Questions to Improve Learning.* Recuperado de: https://teachingcenter.wustl.edu/resources/teaching-methods/participation/asking-questions-to-improve-learning/

Chile. Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Resultados Educativos 2016*.

Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile: Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf

Chile. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). *Programa de Estudio para Cuarto Año Básico, Lenguaje y Comunicación.* Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: http://www.curriculumnacional.cl/inicio/1b-6b/cuarto-basico/lenguaje-y-comunicacion/

Chile. Ministerio de Educación. (2016). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula.* Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/2018/03/Pol%C3%ADtica-fortalecimiento-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-aula.pdf

Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. Psicoperspectivas, 10 (2), 12-34. Recuperado de: http://www.psicoperspectivas.cl

Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Third edition. Washington DC: Sage.

De la Cruz, M., Scheuer, N., Caíno, G., Huarte, M., Baudino, V. y Ayastuy, R. (2001). El discurso en clase de maestros de nivel primario en distintos sectores

socioculturales. Estudios Pedagógicos (27), p. 23-41. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100002

Fernández Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Ficha 6. Recuperado del sitio de Internet de la Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació: http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Forero Sáenz, A. (2007). *El uso de las pregutas por parte del docente en la clase de Matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversaciones de los niños.* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283542/afs1de1.pdf?sequence=1

Gainza Veloso, A. (2006). La Entrevista en Profundidad Individual. En Canales, M. (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los Oficios. (págs. 219-264). Santiago: LOM Ediciones.

García, A., Aguilera, M.A., Pérez, M.G., y Muñoz, G. (2011). ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa. En, *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. *Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México.* (1, 59-82). México D.F.: México.

Godoy, M.F. (2015). Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En *Foro Educacional*, 24, pp. 57-76. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429420

Gutierrez-Braojos C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado.* Vol. 16 (1). Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf

Hameline, D. (1982). L'Évaluation formative dans un enseignement différencié. En *Revue Française De Pédagogie*. Vol 60, p. 73-78. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/41162055

Heitink, M.C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K. & Kippers, W.B. (2017). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*. Vol 17, p. 50-62. Recuperado de: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom* Thousand Oaks, CA: Corwin Press doi: 10.4135/9781452219493

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6a ed.). México. McGraw-Hill.

Jones, C. (2005). Assessment for learning. UK. Newnorth Ltd. Recuperado de: https://dera.ioe.ac.uk/7800/1/AssessmentforLearning.pdf

Jiang, Y. (2014). Exploring Teacher Questioning as a Formative Assessment Strategy. *RELC Journal.* Vol. 45(3) 287–304. Recuperado de: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688214546962

Kaya, S. & Elgun, A. (2017). Pre-Service Teachers' Use of Dynamic Discourse Variables During Classroom Teaching. *Journal of Education and Practice*. Vol.8, No.12.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de* Educación, Vol. 1, Nº7, AÑO 1995, pp. 19-39.

Laveault D., Allal L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. En Laveault D., Allal L. (eds), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. The Enabling Power of Assessment, vol 4. Springer, Cham. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_1

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *RMIE*. Vol. 17 (54), p.849-875. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf

Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=es.

Milawati, M. (2017). Teacher Questioning as a Formative Assessment Strategy in EFL Context. *Journal of English Language Teaching and Linguistics.* Vol. 2 (2). Recuperado de: http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v2i2.67

Morata Sebastián, R. (1997). La integración como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica Lengua y Literatura*, 9, 153. doi:10.5209/DIDA.20784

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Evaluación Formativa en el aula. Orientaciones para docentes.* Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares para la Educación Básica.* Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Aprueba Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción y deroga los decretos exentos N°511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación.* Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NCH Software (s.f.). (Versión 5.80) [*Software*]. NCH Software, Inc. Recuperado de: http://www.nch.com.au/scribe/es/index.html

Oswalt, S. (2013). *Identifying formative assessment in classroom instruction: Creating an instrument to observe use of formative assessment in practice*. (Tesis doctoral. Boise State University, Idaho: Estados Unidos). Recuperado de: https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1772&context=td

Patton, M. (1980). Chapter 2: The nature of qualitative data. En *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Política de Evaluación Colegio Araucarias[5] (2016). Santiago, Chile: Autor.

[5] Nombre ficticio del establecimiento educacional.

Radovic, D. y Preiss, D. (2010). P*atrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile*. PSYKHE. *Vol. 19, N° 2, 65-79. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200007*

Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A., Cuchacovich, S. y Escobar, P. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo.* Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 48(1), 43-61.

Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation.* 15–24. Recuperado de: https://sde.idaho.gov/assessment/isat-cas/training/digital-library/Ruiz-Primo-Informal-formative-assessment.pdf

Sandín, M.P. (2003). *Paradigmas e investigación educativa*. Madrid, España: McGrawHill.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.

Shepard, L. A. (2005). Formative assessment: Caveat emptor. En *ETS Invitational Conference* 2005: *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning.* New York. Recuperado de: http://www.csaionline.com/sites/default/files/resource/imported/shepard%20formative%20a ssessment%20caveat%20emptor.pdf

Shepard, L. A. (2019). Classroom Assessment to Support Teaching and Learning. En *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183–200. Recuperado de: https://doi.org/10.1177/0002716219843818

Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía.* Nº 216.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Herramientas analíticas. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2, 95-109). Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia

The Center for Innovation in Teaching & Learning (CITL) (s.f.). *Questioning strategies.* Recuperado de: http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies

Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight a "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851. DOI: 10.1177/1077800410383121

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona, España: Gedisa.

Vieytes, R. (2009). *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas problemas y aplicaciones.* Buenos Aires, Argentina: CENGAGE Learning.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Research Literature and Implications for a New Theory of Formative* Assessment. Vol 37, (1), p. 3-14. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149

Wiliam, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, Vol. 21(2), p. 15 - 20. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/258423377_Assessment_The_bridge_between_teaching_and_learning

Yeo, J. (2013). *Interview with John Yeo.* [PDF]. Recuperado de: http://www.academia.edu/16079462/QUESTIONING_ASSESSING_HOW_STUDENTS_THINK

ANEXOS

Anexo 1: Carta de solicitud de acceso al campo (versión español).

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Facultad de Educación

Magíster en Educación

Mención Evaluación de Aprendizajes

[Fecha]

[Destinatario]

[Cargo]

[Nombre del establecimiento]

Presente

Solicitud de acceso al campo

Junto con saludarlo, me dirijo a usted con el propósito de solicitar su autorización para realizar la recolección de datos necesarios para desarrollar mi proyecto de investigación, denominado "*Caracterización*[6] *del uso de las preguntas en clases de*

[6] En las etapas iniciales, el propósito de la investigación consistió en la caracterización de los usos de las preguntas en clases de lectura; sin embargo, y considerando que toda investigación cualitativa es iterativa, en las etapas finales el objetivo del estudio fue modificado.

lectura de primer ciclo básico en un establecimiento que fomenta la evaluación formativa", perteneciente al Programa de Magíster en Educación de la mención Evaluación de Aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Éste se llevará a cabo durante los meses de junio y julio del presente año y consta de observaciones de clase de lectura de Lenguaje y Comunicación y posteriores entrevistas de reflexión pedagógica con las docentes de las clases observadas. La importancia de este estudio, se ve reflejada en que la información obtenida contribuirá a la mejora de las prácticas vinculadas a la evaluación formativa al interior de la sala de clases; al estar focalizada en el eje de lectura (habilidad transversal), permitirá su aplicación en otros contextos disciplinares y escolares; y, finalmente, su potencial transferencia en contextos pedagógicos similares, convirtiendo a [nombre del establecimiento] en un modelo a seguir.

La primera actividad planificada consiste en una reunión informativa frente al equipo de Lenguaje y Comunicación, en la que se informará sobre los propósitos de la investigación, se entregarán los consentimientos informados con el fin de comprometer la partipación de las docentes involucradas y se responderán posibles dudas se surgan a partir de la exposición. Posteriormente, con la entrega de consentimientos, se calendarizarán las observaciones de clase y las entrevistas, las que serán realizadas en horario de trabajo de las docentes y de la investigadora. Es importante señalar que:

- la participación es absolutamente libre y voluntaria, pudiéndose abandonar el proceso de investigación en cualquier momento sin necesidad de justificación;
- se protegerá la confidencialidad (y anonimato) en la recolección, análisis, almacenamiento y divulgación de los datos;
- se utilizará únicamente un método de grabación de voz como respaldo para la investigadora, pero en ningún caso se grabará a través de video a los participantes.

- las actividades que realizaré como investigadora, no se interpondrán en el normal desarrollo de mi trabajo como profesora de [nombre del establecimiento], puesto que continuaré desempeñándome profesionalmente sin afectar las tareas asignadas a mi rol.

Agradeciendo desde ya su colaboración, quedando atenta a cualquier consulta y/o sugerencia, y a la espera de su respuesta, se despide atentamente.

Nadia Manzano Castro
Responsable de Proyecto de Investigación
Contacto: +56 9 5 226 XXXX / namanzan@uc.cl

Anexo 1: Carta de solicitud de acceso al campo (versión inglés).

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Facultad de Educación

Magíster en Educación

Mención Evaluación de Aprendizajes

[Date]

[Name of recipient]
[Position]
[School name]
Present

Campus Authorization

I would like to request authorization to collect data for a project I am part of, that will support my investigation called ""Characteristics in the use of questions during reading lessons in a formative assessment oriented school". This project is aligned with a Master's Degree on Education with a focus on Assessment for learning at Pontificia Universidad Catolica of Chile.

If approved, this will be done between June and July of this year. This will consist in observations during Spanish reading comprehension lessons with further pedagogical interviews to the observed teachers. The relevance of this study will be demonstrated with the information collected that will contribute improving the formative assessment along the reading comprehension lessons. With this in mind, it will be applicable to all subject areas and disciplines. Finally, its potential use in different pedagogical contexts will become [school name] as a model for other schools.

The first planned activity consist in an informational meeting with the Spanish team in which they will be informed about the purposes of the investigation. After, it will be handed out, an Investigation Consentements that will assure the compromise and participation of the teachers involved. Afterwards, lesson observations and interviews will be scheduled to be done during the teacher and researcher work hours. It is important to highlight:

- the participation is totally free and it could be abandoned at any time without any reasons;
- collected data, result analysis, storage and students names will be protected and confidential during the entire investigation;
- voice recording will be only used as a method to backup the collected information for the researcher. At any moments students will be video recorded.
- the investigation activities won't affect my role as [school name] teacher since I will complying with my assigned responsibilities.

I would appreciate your collaboration in this matter and please feel free to contact me for suggestions or further questions you might have.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Nadia Manzano Castro

Investigation Researcher Responsible

Contact: +56 9 5 226 XXXX/ namanzan@uc.cl

Anexo 2: Consentimiento informado para docentes.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Facultad de Educación

Programa de Magíster en Educación

Mención Evaluación de Aprendizajes

[Fecha]

Documento de Consentimiento Informado para docentes

Estimada Docente

Departamento de Lenguaje, [nombre del establecimiento]

Presente

Junto con saludar, me dirijo a usted con el propósito de invitarla a participar en el proyecto de investigación cualitativa en Educación, denominado "*Caracterización del uso de las preguntas en clases de lectura de primer ciclo básico en un establecimiento que fomenta la evaluación formativa*", perteneciente al Programa de Magíster en Educación de la mención Evaluación de Aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Esta investigación tiene como objetivo general "*Describir*[7] *los usos que se les da a las preguntas en las clases de lectura (Lenguaje y Comunicación) y, en particular, los usos formativos en un contexto escolar que propicia la implementación de la evaluación*

[7] Ídem al anterior.

formativa en el aula" y se llevará a cabo durante los meses de junio y julio del presente año. Contará de diversas observaciones de clase de lectura en la asignatura Lenguaje y Comunicación y posteriores entrevistas de reflexión pedagógica con las docentes de las clases observadas. La importancia de este estudio, se ve reflejada en que la información obtenida contribuirá a la mejora de las prácticas vinculadas a la evaluación formativa al interior de la sala de clases; al estar focalizada en el eje de lectura (habilidad transversal), permitirá su aplicación en otros contextos disciplinares y escolares; y, finalmente, su potencial transferencia en contextos pedagógicos similares, convirtiendo a [nombre del establecimiento]en un modelo a seguir.

Beneficios y riesgos de la participación

Sobre la participación en la recolección de información:

- La participación de cada docente es absolutamente libre y voluntaria, pudiendo abandonar el proceso de investigación en el momento en que lo estime pertinente y sin necesidad de justificación alguna.
- Las observaciones de clases se realizarán únicamente en las clases de lectura, calendarizadas entre usted y la investigadora responsable en un horario determinado en conjunto.
- La entrevista se realizará una vez concluida la observación de clase y tendrá una duración aproximada de 40 minutos. En dicho tiempo usted deberá responder a un protocolo de preguntas referidas a ideas, percepciones y reflexiones sobre el uso de las preguntas en su ejercicio pedagógico.
- Tanto la observación de clases como la entrevista, serán registradas con un mecanismo de grabación de voz, el que permitirá un análisis más detallado de la información recogida y que, en ningún caso, revelará la identidad de los informantes (participantes).
- Dado que se requiere usar tiempo de docencia, la fecha y el horario será coordinado entre el docente informante y la profesora investigadora, con el fin de no afectar las tareas diarias.

Sobre el uso de los resultados obtenidos:

- Se ofrecerán, a cada docente participante, los resultados de la investigación a través de una presentación oral en la que se podrá comentar, reflexionar y/o proyectar sus propias prácticas pedagógicas con miras a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Sobre la confidencialidad de los datos:

- La información entregada por las docentes entrevistadas, será ingresada a un programa que permite sistematizar los datos provenientes de una recolección de información cualitativa para, posteriormente, ser analizada por la investigadora. Los nombres de los participantes serán codificados para mantener su anonimato, para proteger su identidad. Además, no se publicará información adicional que permita individualizarlos.

Agradeciendo desde ya su colaboración, quedando atenta a cualquier consulta y/o sugerencia, y a la espera de su respuesta, se despide atentamente.

Nadia Manzano Castro
Responsable de Proyecto de Investigación
Contacto: +56 9 5 226 XXXX / namanzan@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Facultad de Educación

Magíster en Educación

Mención Evaluación de Aprendizajes

Consentimiento Informado

Yo _____ *(nombre),* profesora de _____ *(cargo),* estoy de acuerdo en participar en el Proyecto de Investigación, denominado: "*Caracterización del uso de las preguntas en clases de lectura de primer ciclo básico en un establecimiento que fomenta la evaluación formativa*", perteneciente al Programa de Magíster en Educación de la mención Evaluación de Aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El propósito y naturaleza de este estudio me ha sido explicado detalladamente por la investigadora, permitiéndome comprender lo que se me solicita. Además, tengo claro que puedo contactarme con ella a través de distintos medios, hacer las preguntas que estime pertinente y renunciar al estudio en cualquier momento.

Conforme a lo anterior: *(marque con una X)*

_____ acepto participar de las observaciones de clase.
_____ acepto participar de la entrevista de reflexión pedagógica.
_____ no acepto participar de las observaciones de clase.
_____ no acepto participar de la entrevista de reflexión pedagógica.

Nombre del Participante:

_____

Firma del Participante: _____

Fecha: _____

Anexo 3: Pauta de observación de clases.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Programa de Magíster en Educación

Mención Evaluación de Aprendizajes

2018

PAUTA DE

OBSERVACIÓN DE CLASES

Código de observación/grabación:	Curso:	Cantidad de alumnos en la clase:
	Fecha:	Código profesor responsable:
	Hora de inicio: Hora de término:	Observador:

Registro de preguntas y descripción

Preguntas observadas	Características de la pregunta observada

Observaciones globales referidas al ambiente de aprendizaje:	

Otras observaciones:	

Plano de la sala:	

Anexo 4: Pauta de entrevista semi-estructurada.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Programa de Magíster en Educación

Mención Evaluación de Aprendizajes

2018

PAUTA DE ENTREVISTA

❖ *Propósitos de la entrevista:*

La entrevista busca recoger datos que sean útiles para describir los usos que se les da a las preguntas en las clases de lectura (Lenguaje y Comunicación) y, en particular, los usos formativos en un contexto escolar que propicia la implementación de la evaluación formativa en el aula. Se busca que las siete docentes (un docente por nivel[8]) den cuenta de sus experiencias personales y la elaboración de significado de los participantes (Flick, 2015), respecto del uso de preguntas en las clases previamente observadas.

Esta entrevista, que será grabada por medio de una grabadora de voz y posteriormente transcrita, para buscar reflexiones en torno a cuatro ejes de comprensión, los que son presentados a continuación junto con sus respectivos descriptores:

1) Rol/lugar, significados y propósitos de las preguntas en el aula.	• Comprender qué ideas subyacen al uso de las preguntas, en general, en su práctica diaria. • Indagar sobre los propósitos con que las docentes implementan las preguntas en el aula. • Levantar información sobre el grado de importancia que poseen las preguntas en el aula. • Indagar sobre cómo creen las docentes que las preguntas aportan al aprendizaje.

[8] La elección de los docentes participantes responde a dos criterios: 1) profesores que impartan la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Primer Ciclo básico, 2) que posean, al menos, un año de experiencia docente en el ejercicio de la profesión en el establecimiento estudiado.

2) Uso de preguntas con intención formativa en el eje de lectura.	• Levantar información sobre cómo son generadas las preguntas con intención formativa en las clases de lectura. • Indagar sobre cómo se implementan las preguntas con intención formativa en las clases de lectura. • Describir algunas prácticas usadas por las docentes en las que evidencian el uso de preguntas con intención formativa, en cuanto a su grado de apertura, relación con el currículum, aspecto evaluado, reacción en los estudiantes, forma de respuesta, destinatario, tiempo asociado a ella, entre otros aspectos. • Conocer las creencias de las docentes sobre cómo y qué creen que los alumnos aprenden, a través de la implementación de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura. • Indagar en las creencias de las docentes sobre cómo le aportan en la enseñanza las preguntas con intención formativa en las clases de lectura.
3) Condiciones contextuales del uso de preguntas.	• Conocer qué elementos del contexto escolar favorecen la implementación de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura en la práctica de los docentes: actores pedagógicos (relaciones entre docente-directivo; trabajo en equipo), infraestructura, material pedagógico, oportunidades de perfeccionamiento, acompañamiento pedagógico, alumnos, apoderados, documentos oficiales, sensación de autonomía profesional para poder trabajarlas, entre otros. • Conocer qué elementos del contexto escolar dificultan la implementación de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura en la práctica de los docentes: actores (relaciones entre docente-directivo; trabajo en equipo), infraestructura, material pedagógico, oportunidades de perfeccionamiento, acompañamiento pedagógico, alumnos, apoderados, documentos oficiales, entre otros.
4) Reflexión pedagógica sobre las observaciones de clases previas.	• Indagar sobre los significados del uso de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura, con el fin de complementar la información recopilada en las observaciones de clases: origen/selección, propósito, tipo de evidencia de buscan, grado de importancia, tipo y forma de aprendizaje que generan, estrategias de mejora, entre otros.

❖ *Protocolo de entrevista*

Consigna

Estimada docente, gracias por disponer de su tiempo para esta entrevista. Ésta, tiene como propósito describir los usos que se les da a las preguntas en las clases de lectura (Lenguaje y Comunicación) y, en particular, los usos formativos en un contexto escolar que propicia la implementación de la evaluación formativa en el aula. Se busca que usted dé cuenta de sus experiencias personales, respecto del uso de preguntas en las clases de lectura.

Lo que en esta entrevista nos revele, será muy útil para proponer estrategias de mejora pedagógicas, vinculadas, sobre todo a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Para cada pregunta que realizaré, no existen respuestas buenas ni malas, mejores ni peores; dado que el objetivo es levantar información sobre lo que los profesores creen respecto de un tema, por lo tanto, todas las respuestas que me pueda entregar son muy valiosas.

Es importante que sepa que la participación en esta entrevista es absolutamente libre y voluntaria, y usted puede abandonar el proceso en el momento en que lo estime pertinente, sin necesidad de justificar dicha decisión. Junto con ello, es posible que usted también determine pausarla, posponerla, omitir una pregunta, etcétera. La información específica que se obtenga de esta entrevista será conocida y analizada sólo por mí y su participación no tendrá consecuencias negativas para usted. Los resultados obtenidos serán compartidos en un informe general a la Pontifica Universidad Católica de Chile y un informe resumido al establecimiento del cual forma parte, pero sus datos y respuestas serán tratados con absoluto anonimato y privacidad respecto de su identidad como informante.

Esta entrevista tendrá una duración aproximada de 40 minutos; tiempo en el que usted deberá responder a un protocolo de preguntas referidas a ideas, percepciones y reflexiones sobre el uso de las preguntas en su ejercicio pedagógico.

Finalmente, le solicito su autorización para realizar una grabación de audio de la entrevista con el fin de rescatar la mayor parte de la información que me pueda brindar.

Preguntas

PARTE 1:

Las primeras preguntas están relacionadas con una visión general sobre evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa) y sobre el rol, los significados y los propósitos de las preguntas en el aula.

1. <u>Rol/lugar, significados y propósitos de las preguntas en el aula:</u>

1.1. ¿Para qué usa, en general, las preguntas en su práctica pedagógica? O, ¿cuál es el propósito con que usted implementa una pregunta a sus alumnos?

(Medir logro final, tomar decisiones, monitorear el proceso, aclarar/refinar un comentario, explorar actitudes/sentimientos, llamar la atención, desafiar, conectar la clase con otro conocimiento/experiencia/perspectiva, regular la conducta, alentar un proceso de pensamiento superior, solicitar ejemplos, etc.).

Sub-pregunta: ¿Podría dar un ejemplo que evidencie su respuesta anterior?

1.2. ¿Cuál es la importancia que tienen las preguntas que usted realiza en el aula?

Sub-pregunta:

¿Por qué usted le asigna dicha importancia?

¿Cómo cree que aportan las preguntas al aprendizaje?

PARTE 2:

Las siguientes preguntas están relacionadas con una visión específica sobre el uso formativo de las preguntas en las clases de lectura y sobre las condiciones del contexto escolar para la implementación de estas. Es importante que responda focalizándose únicamente en las clases en las que trabaja el eje de lectura con sus alumnos.

2. Uso de preguntas con intención formativa en el eje de lectura.

2.1. ¿Qué entiende por una pregunta con intención formativa?

Sub-preguntas:

¿Me podría dar un ejemplo de una pregunta que se use formativamente**?**

¿Qué es lo que distingue una pregunta con intención formativa de una con otro tipo de propósito o intención?

2.2. ¿Cuán frecuente es el uso de preguntas con intención formativa en las clases de lectura? ¿Es más frecuente o menos frecuente que el uso de preguntas con otros propósitos evaluativos?

(Descripción del grado de frecuencia: *Siempre; frecuentemente; ocasionalmente; casi nunca; nunca*).

Sub-preguntas:

¿Es más/menos frecuente que los demás propósitos?

¿Por qué cree que usted implementa las preguntas con intención formativa con dicho grado de frecuencia? (Justificación del grado de frecuencia).

2.3. ¿Cómo surgen las preguntas con intención formativa que usted implementa en las clases de lectura?

Sub-preguntas:

¿Son planificadas con anterioridad?

¿Surgen espontáneamente durante la clase?

¿Son extraídas de algún texto de estudio?

2.4. ¿Cómo implementa las preguntas con intención formativa en sus clases de lectura?

Sub-preguntas:

¿Qué criterio usted usa para seleccionar/crear estas preguntas?

Estas preguntas, ¿permiten que usted reflexione sobre cómo favorecer la comprensión de lectura? Es decir, ¿permite que usted piense en si esa es una buena pregunta y por qué?

Cuando implementa estas preguntas en el aula: ¿cuál es la forma en la que son respondidas por los alumnos? (oralmente, por escrito, con gestos, usando material concreto, etc.).

2.5. Al pensar en alguna oportunidad en la que implementó preguntas con intención formativa en el aula en las clases de lectura, ¿qué características tenía esta pregunta?

Sub-preguntas:

¿Era una pregunta abierta o cerrada?

¿De qué forma se relacionaba con el currículum de la asignatura?

¿Quiénes fueron los principales destinatarios de estas preguntas? ¿Por qué?

¿En qué momento de la clase se implementaron estas preguntas? ¿Con qué finalidad fue implementada en dicho momento?

¿Qué reacción/respuesta tuvieron los estudiantes cuando usted implementó estas preguntas?

¿A qué aspectos de la lectura se referían? (el contenido de lo leído, opiniones sobre la lectura y/o sobre estrategias de comprensión, otros).

¿De qué forma espera que, generalmente, sean respondidas estas preguntas? ¿Por qué?

¿Qué acción pedagógica, posterior a la respuesta de los estudiantes, fue implementada por usted?

Cuando fue implementada una pregunta con intención formativa, ¿de qué forma trabajó el tiempo de la clase? (Brindó tiempo para responder, esperó al primer alumno que levantara la mano, apresuró el tiempo, etc.)

¿Existe algún otro agente de este tipo de preguntas en la sala de clases? ¿Quién y de qué forma se convierte en agente?

¿Cómo son los contextos de aula que permiten desarrollar este tipo de preguntas?, ¿qué hace usted para promover dichos contextos?

2.6. Específicamente, ¿de qué forma cree usted que la implementación de las preguntas con intención formativa permite que los alumnos aprendan sobre lectura?

Sub-preguntas:

¿Sobre qué aprenden los estudiantes cuando usted implementa este tipo de preguntas?

¿Qué procesos cognitivos o emocionales cree usted que están viviendo los estudiantes cuando implementa este tipo de preguntas?

2.7. Desde la perspectiva de la enseñanza, ¿qué le aportan a usted las preguntas en la sala de clases?

Sub-preguntas:

¿Qué tipo de evidencia le generan? ¿De qué manera usa dicha evidencia?

¿De qué forma le permite tomar decisiones? (en la misma clase, en las clases siguientes, como ajuste a la planificación, como reflexión pedagógica)

3. <u>Condiciones contextuales del uso de preguntas.</u>

3.1. Desde su perspectiva, ¿qué elementos del contexto escolar <u>favorecen</u> la implementación de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura en su práctica pedagógica?

(Características del equipo académico u otros profesores y las relaciones positivas entre éstos—trabajo en equipo o colaborativo—; elementos de la infraestructura; material pedagógico especializado; oportunidades de perfeccionamiento para docentes; acompañamiento pedagógico—talleres, guía, ayuda—; alumnos o apoderados, con características distintas a otros contextos; existencia de documentos oficiales—manuales, políticas—, sensación de autonomía profesional para poder trabajarlas, entre otros).

3.2. Considerando su experiencia en el establecimiento, ¿qué elementos del contexto escolar <u>dificultan</u> la implementación de las preguntas con intención formativa en las clases de lectura?

(Características sobre el equipo académico o sobre otros profesores y las relaciones negativas entre éstos—falta de trabajo en equipo o colaborativo—; elementos deficientes de la infraestructura; falta/ausencia/precariedad del material pedagógico; falta de oportunidades de perfeccionamiento para docentes; ausencia de acompañamiento pedagógico—talleres, guía, ayuda—; alumnos o apoderados, con características adversas; inexistencia de documentos oficiales—manuales, políticas—, entre otros).

3.3. ¿Qué maneras de enfrentar o abordar estas dificultades u obstaculizadores puede mencionar?

PARTE 3:

En esta última sección se le invitará a reflexionar pedagógicamente sobre las preguntas que fueron registradas en las observaciones de clases previas. A continuación, la invitaré a complementar la información que fue recopilada en la observación de clases, a través del rescate de dos preguntas que, desde mi perspectiva fueron interesantes.

- Transcripción de pregunta 1:_____

_____

- Transcripción de pregunta 2:_____

_____

(Describir el momento de la clase en que éstas fueron observadas)

4. <u>Reflexión pedagógica sobre las observaciones de clases previas.</u>

4.1. ¿Qué significó para usted implementar estas preguntas en la sala de clases?

4.2. ¿Cree que se trataron de preguntas con intención formativa? ¿Por qué?

4.3. ¿Cómo surgió esa pregunta?

Sub-preguntas:

¿Fueron preguntas planificadas con anterioridad o surgieron espontáneamente?

¿Qué criterio usó para hacer estas preguntas?

4.4. ¿Cuál era el objetivo al implementar estas preguntas?

Sub-preguntas:

¿Qué tipo de evidencia o respuesta esperaba recoger?

(Una respuesta pre-establecida, una respuesta que revele un error conceptual, un nuevo comentario, un cambio de conducta, un pensamiento de orden superior, un ejemplo, una conexión con otro conocimiento/experiencia/perspectiva, etc.).

¿Qué grado de importancia cree usted que tenían esas preguntas?

4.5. ¿Cómo cree que aportan las preguntas al aprendizaje? ¿Qué tipo de respuesta espera conseguir al implementar una pregunta en la sala de clases?

Sub-pregunta:¿Con qué frecuencia usted recibe el mismo tipo de respuesta que esperaba conseguir?

4.6. ¿Qué tipo de aprendizaje permiten generar en sus estudiantes? ¿Por qué?

4.7. Si tuviera que implementar nuevamente estas preguntas, ¿de qué forma las mejoraría?

Consigna final

Estimado docente:

Para finalizar, le agradezco el tiempo dedicado a esta entrevista: ¿Existe algún tema sobre el que le gustaría profundizar o sobre el cual tenga alguna duda o comentario final? Le informo que en este momento será detenida la grabación.

❖ *Registro para la investigadora:*

Código de observación/grabación:		Código profesor entrevistado:	
Fecha:			
Lugar de la entrevista:			
Hora de inicio:		Hora de término:	
Observaciones/Notas:			

Anexo 5:

Tabla 7

Familias y códigos utilizados en el análisis de las entrevistas semi-estructuradas y sus frecuencias.

Familia /código	Frecuencia
Criterio de selección	
Objetivo	3
Ninguno	1
Niveles de lectura	3
Definición	
Definición de pregunta con intención formativa	23
Dificultad	
Bilingüismo	1
Metodología de las profesoras de inglés	1
Nada	3
Presión	1
Recursos	3
Tiempo	2
Favorecedor	
Autonomía docente	4
Contexto social de los alumnos	1
Cultura escolar	5
Currículum propio	1
Entorno	1
Infraestructura	4
Materiales	1
Talleres	2
Tiempo	1
Trabajo en equipo	1
Características	
Preguntas con intención formativa y relacionadas con la lectura	15
Agente	2
Destinatarios	5

Ejemplos	1
Grado de apertura	5
Grado de frecuencia	8
Grado de importancia	16
Modificación tras la reflexión	16
Momento de la clase	11
Origen	12
Planificación para la clase	5
Procesos cognitivos	12
Procesos emocionales	11
Relación con el aprendizaje	19
Relación con el aprendizaje (posterior)	1
Relación con el currículum	6
Relación con la enseñanza	21
Retroalimentación	9
Sin modificación tras la reflexión	2
Técnicas	10
Tiempo	7
Tipo de respuesta	8
Propósito de las preguntas:	
Acompañar el proceso	19
Acompañar el proceso (largo plazo)	2
Tomar de decisiones	7
Propósito (otros)	25

Anexo 6:

Tabla 8

Códigos utilizados en el análisis de observaciones de clase.

Familia/Código	Abreviación
Vínculo con el eje de lectura	
Pregunta relacionada con la lectura	RL
Vínculo con el aprendizaje de los estudiantes	
Con foco en el aprendizaje (fomentando progreso, autoevaluación o autorregulación)	FA
Orientada a desarrollar un tipo de aprendizaje específico	TA
Vínculo con la evaluación	
Especifica su forma de uso (quién la responde, cómo se responde, cuándo se responde)	U
Brinda evidencia para la retroalimentación	ER
Grado de apertura	
Abierta	GA- Abierta
Cerrada	GA-Cerrada
Permite la emisión de un juicio	EJ
Explicita el propósito de la pregunta	EP
Solicita la elaboración de una respuesta escrita	RE

Anexo 7: Descripción de jueces expertos participantes en el estudio

Tabla 9

Perfil profesional de jueces expertos

Juez	Relación con objeto de estudio	Desempeño laboral
Juez 1	Evaluación de Aprendizajes Metodología Cualitativa	Asesor educativo en Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, y en Fundación Educación 360. Ayudante curso Metodología de Investigación Cualitativa en Educación, programa de Magíster en Educación UC.
Juez 2	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Doctora de Filología Hispánica de la Universidad de Valladolid. Profesora de Estado de Lenguaje y Comunicación, Licenciada en Lingüística y Literatura Españolas. Licenciada en Educación, Magíster en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Co-autora de cuatro textos escolares (Licitación del Ministerio de Educación). Elaboración e implementación de un programa de Comprensión Lectora. Formadora de profesores (Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Diego Portales).
Juez 3	Psicología Educacional Evaluación de Aprendizajes	Coordinadora Evaluación en Aula, MINEDUC

Anexo 8:

Tabla 10

Frecuencia de códigos por observación a cada docente

Docente	Observación	Código Familia: Aprendizaje	Código Familia: Evaluación	Código Familia: Lectura	**Totales**
1	1	4	2	0	6
1	2	16	3	18	37
1	3	8	4	10	22
		28	*9*	*28*	65
2	1	27	11	27	65
2	2	21	19	21	61
2	3	11	5	11	27
		59	*35*	*59*	153
3	1	12	4	12	28
3	2	19	13	19	51
		31	*17*	*31*	*79*
4	2	34	10	33	77
4	1	33	10	33	76
		67	*20*	*66*	*153*
5	1	9	4	9	22
5	2	21	11	22	54
		30	*15*	*31*	*76*
6	1	16	11	15	42
6	2	23	17	24	64
6	3	15	13	15	43
		54	*41*	*54*	*149*
7	1	14	11	15	40
7	2	27	25	30	82
		41	*36*	*45*	*122*
	Totales	**310**	**173**	**314**	**797**