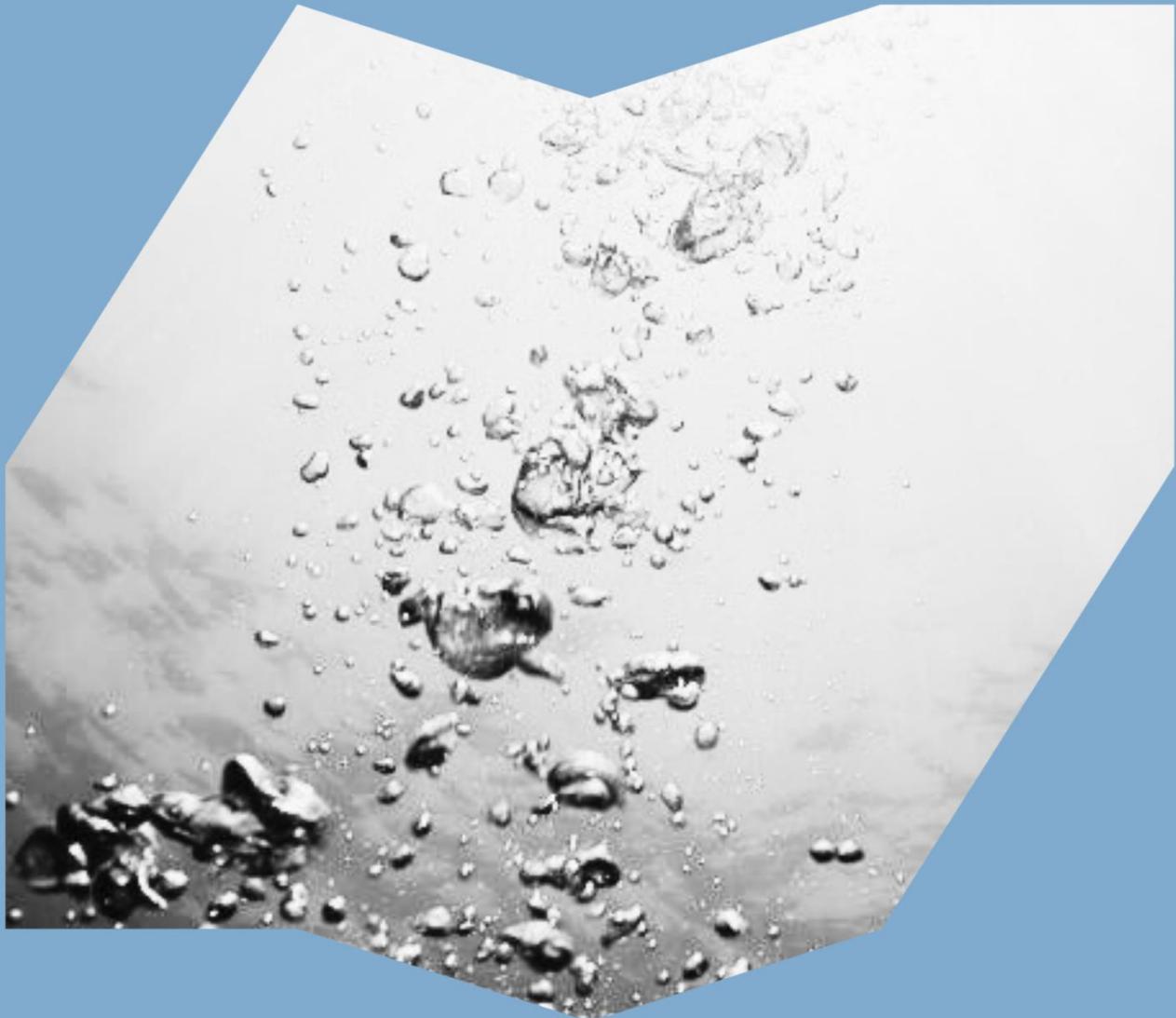




Secretaría General  
Académica  
SGA\_UNSAM



## SERIE A

CLAVES Y PREGUNTAS PARA ENRIQUECER  
EL OFICIO DOCENTE

*"La enseñanza centrada en el/la  
estudiante y sus desafíos 1:  
Exposición dialogada"*

CAJA DE HERRAMIENTAS



## PRESENTACIÓN

Nuestra Universidad ha tenido una expansión exponencial desde su creación, tanto en la cantidad de estudiantes que transitan por sus aulas como en sus actividades sustantivas de formación, investigación y extensión. Ese crecimiento nos coloca ante nuevos y más complejos desafíos. Uno de ellos resulta socialmente significativo: revisar nuestra oferta, supuestos y prácticas formativas para que todos/as los/as estudiantes tengan el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable.

Asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para cumplir con el derecho a la Universidad (Rinesi, 2015) nos plantea el compromiso de mejora continua y reflexiva de las experiencias de conocimiento (Carli, 2012) que tienen lugar en nuestra Universidad.

Revisar las experiencias que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, apropiación y circulación del saber resulta un desafío ético, social y pedagógico (Tedesco et al, 2012). Debemos ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender de manera profunda, compleja y crítica, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

El compromiso de mejora continua y reflexiva de las experiencias de conocimiento implica reconocer su multidimensionalidad y, en consecuencia, la multicausalidad de los problemas definidos. En este marco, las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y deseos resultan tener un rol central, ya que son las que ponen en acción todo currículum escrito. Son los equipos docentes quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y les permiten su filiación e inmersión, constituyendo el proceso mediante el cual los/as aspirantes pasan de ser externos/as a ser miembros.

En este sentido, desde la Dirección de Formación Docente nos proponemos contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes para la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en la Universidad. Entre las acciones diseñadas buscamos generar una agenda de debate sobre temas vinculados a la enseñanza universitaria. Por ello, hemos decidido retomar la producción de documentos de trabajo organizados en el Proyecto *Caja de Herramientas*, que habíamos iniciado en el marco del Programa de

Mejora de la Enseñanza en el año 2012. En esta nueva edición de *Caja de Herramientas* decidimos producir materiales dirigidos a enriquecer la labor docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica docente y la formación universitaria. La producción se propone en diversos formatos (audiovisuales, podcasts, documentos de trabajo).

Caja de herramientas estará compuesto por tres series episódicas: Experiencias docentes en primera persona; Claves y preguntas para enriquecer el oficio docente; Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades.

El propósito de este documento es reflexionar sobre el diseño de experiencias educativas o de aprendizaje. Nos centraremos en las estrategias de enseñanza en general y en la de exposición dialogada en particular. Analizaremos sus características y secuencia, las tareas que realizan los/as docentes y los/as estudiantes, las ventajas y consideraciones del uso de esta estrategia. Al mismo tiempo, abordaremos el uso de preguntas como recurso enriquecedor de la exposición dialogada.

Confiamos en que esta propuesta resulte de utilidad y nos permita profundizar el análisis reflexivo sobre nuestras prácticas. Para hacernos llegar sus comentarios y sugerencias, pueden escribirnos a [formacion.docente@unsam.edu.ar](mailto:formacion.docente@unsam.edu.ar).

## **CAJA DE HERRAMIENTAS**

**Publicación:** *La enseñanza centrada en el/la estudiante y sus desafíos 1: Exposición dialogada*

**Autoras:** *Aberbuj, Claudia; Weiss, Candela; Naddeo, Cecilia*

**Edición:** *Rolando, Ítalo*

*Octubre 2022*

# 1. El diseño de experiencias educativas o de aprendizaje

En la Universidad tienen lugar una gran diversidad de experiencias en las que se conjugan las dimensiones subjetivas y materiales. Llamaremos *experiencias de conocimiento* a aquellas que se dan en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber. Algunas de estas experiencias diseñadas, implementadas, guiadas y evaluadas por algún/a docente tienen la cualidad de promover el desarrollo del deseo de saber y la posibilidad de seguir aprendiendo, las llamaremos *experiencias educativas o de aprendizaje*<sup>1</sup>.

Para diseñar *experiencias educativas o de aprendizaje* tenemos que considerar algunos aspectos fundamentales:

- a. El objeto de conocimiento (seleccionado, secuenciado y organizado): *el qué* de la enseñanza.
- b. Los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza: *el para qué* de la enseñanza.
- c. Las estrategias de enseñanza con sus actividades y tareas: *el cómo* (que también es *qué*) de la enseñanza.
- d. Los recursos necesarios y disponibles (espacio, tiempo y materiales): que definen la *factibilidad y viabilidad* de la enseñanza.

La articulación y coherencia entre estos aspectos determina el tipo de experiencia que se configura y, con ello, las oportunidades de aprendizaje. Existen algunos errores típicos que solemos cometer al diseñar una experiencia educativa. El primero es que nos propongamos objetivos de aprendizaje que no

---

<sup>1</sup> Entendemos que toda experiencia modifica al sujeto que la experimenta e impacta sobre la posibilidad y cualidad de experiencias ulteriores. Al recoger algo de las experiencias que han pasado antes y resignificarlo, se modifica el sujeto y a las condiciones objetivas bajo las cuales tendrá las siguientes experiencias. En este sentido, Dewey (1954) toma el ejemplo del aprendizaje de la lectura y sostiene que no sólo modifica al sujeto y sus experiencias pasadas, sino que además amplía las condiciones objetivas para nuevos aprendizajes.

se alcancen a través de la estrategia de enseñanza elegida, por ejemplo, esperamos que los/as estudiantes aprendan a hacer entrevistas en profundidad (conocimiento orientado a la práctica) y elegimos como estrategia una clase expositiva en donde explicamos qué es una entrevista y leemos un texto sobre metodología. El segundo error típico es que elijamos una estrategia porque “nos gusta” aunque no promueva los objetivos propuestos para la clase, por ejemplo elegimos un estudio de caso pero nuestro objetivo es que los/as estudiantes aprendan la articulación entre los conceptos de un cuerpo teórico específico. Un tercer error, es proponernos experiencias para las que necesitamos recursos que no tenemos, por ejemplo nuestro objetivo es que los/as estudiantes aprendan algún concepto a partir de la experimentación pero no contamos con los recursos materiales para hacerlo o que aprendan algún ejercicio en el trampolín pero no contamos con el espacio físico. Es por ello que estos cuatro aspectos del diseño debemos considerarlos de manera conjunta, porque unos afectan a los otros y es el resultado de su articulación lo que terminará definiendo que una experiencia sea educativa.

Por último, cabe recordar que una variable fundamental para diseñar una experiencia educativa o de aprendizaje es considerar quiénes son nuestros/as estudiantes, en qué momento de su trayecto formativo se encuentra y cuáles fueron sus experiencias previas. Solamente si contemplamos y consideramos en nuestro diseño esas experiencias pasadas y los conocimientos previos de nuestros/as estudiantes, nuestras experiencias serán educativas: tomarán y resignificarán las experiencias pasadas y habilitarán experiencias futuras que habiliten nuevos aprendizajes.

## **2. Las estrategias de enseñanza centradas en el/la estudiante**

Ahora nos centraremos en el *cómo* de la enseñanza: las *estrategias*. En términos generales, podemos definir las como orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido considerando qué, por qué y para qué queremos que nuestros/as estudiantes aprendan (Anijovich y Mora, 2009).

Las estrategias son marcos generales y flexibles que el/la docente reconstruye y combina en cada situación particular, en función de las intenciones educativas y los procesos de aprendizaje que se proponga facilitar. Así, las propuestas son el resultado de una elaboración autónoma, creativa y contextualizada de los/as propios/as docentes (Davini, 2008).

Esto significa que no hay una única forma de enseñar -un método, "EL método"-, sino que existe una diversidad de estrategias que -siempre que estén secuenciadas y organizadas- posibilitan diversidad de experiencias y oportunidades de aprendizaje. Ninguna propuesta de enseñanza es neutral, ya que cada una promueve y posibilita aprendizajes que son propios de la estrategia elegida (Tedesco et al, 2014)

Para que las estrategias de enseñanza estén centradas en los/as estudiantes deben estar articuladas con las anteriores y las siguientes, promover el dominio de los contenidos y el desarrollo de los modos de aprenderlo (la actividad de *estudiantar*), así como los medios para su producción. Por eso, es indispensable que nuestra atención no sólo se centre en los contenidos que integran los programas, sino también en el modo en que dichos contenidos se enseñarán y aprenderán. La relación entre el contenido a enseñar y la forma en que son abordados es tan fuerte que se puede sostener que ambos son inescindibles (Camilloni, 1998 en Anijovich y Mora, 2009).

A partir de esta consideración podemos afirmar que las estrategias de enseñanza inciden en (Anijovich y Mora, 2009):

- Los **contenidos**, que varían según la forma en que se propone a los/as estudiantes que se acerquen a ellos (de modo inductivo, deductivo, etc).
- El **trabajo intelectual que realizan los/as estudiantes** (tareas de reflexión, producción, resolución, escucha, etc.) y el **tipo de aprendizajes** que posibilita (práctico, reflexivo y crítico, creativo, memorístico, etc.).
- Los **hábitos de trabajo y valores** que ponen en juego en la situación de clase (trabajo grupal o individual; interacción fluida y continua o esporádica y discontinua; toma de decisiones éticas, etc.).
- El tipo de **tareas que debe realizar el/la docente** al implementar la estrategia (una tarea de transmisión directiva, actividades de guía y

acompañamiento, etc.)

- El **tiempo que se requiere** para su planificación e implementación (hay estrategias que requieren más negociación y trabajo estudiantil por lo que tomarán más tiempo de clase; hay estrategias que son más eficientes en el uso del tiempo en clase pero requieren mucha planificación previa)
- Los **ambientes de aprendizaje** que se requieren para su realización (mayor o menor necesidad de recursos; tipo de recursos involucrados, etc.).

El diseño de las estrategias de enseñanza es una tarea compleja ya que implica la valoración de algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizar ciertas dimensiones del aprendizaje, definir una secuencia específica de actividades, delimitar una forma particular de intervención del docente, una estructuración del ambiente de la clase, etc.

Algunos ejemplos de estrategias de enseñanza son<sup>2</sup>:

- Exposición dialogada
- Simulaciones
- Estudio de casos
- Indagaciones guiadas
- Resolución de problemas
- Trabajo por proyectos

Para diversificar de manera equilibrada y pertinente las estrategias de enseñanza en el devenir de un curso, resulta importante que las conozcamos: sus ejes centrales, sus propósitos, sus alcances y limitaciones, así como las

---

<sup>2</sup> Para profundizar sobre modelos, métodos o estrategias de enseñanza, recomendamos los clásicos de Davini (2008); Eggen y Kauchak (1999); Joyce y Weil (2002)

tareas y responsabilidades de docentes y estudiantes en cada una de ellas. En este sentido, en distintos documentos de *Caja de Herramientas* avanzaremos en el análisis de diversas estrategias de enseñanza centradas en los/as estudiantes. Aquí, avanzaremos sobre una de las estrategias antedichas: la *exposición dialogada*.

### 3. Exposición dialogada

La exposición dialogada es una estrategia de enseñanza directa y suele ser diseñada para ayudar a los/as estudiantes a aprender cuerpos organizados de conocimiento de gran complejidad y alto nivel de integración (Eggen y Kauchak, 1999).

Es una estrategia que combina la presentación clara de ideas propias del modelo expositivo con el formato interactivo del diálogo y el uso de preguntas a fin de alentar la construcción activa de su comprensión y el monitoreo de la misma (Tedesco et al, 2013). Por ello, no supone estudiantes pasivos, sino muy por el contrario estudiantes que aprendan contenidos y modos de pensamiento a partir del desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas complejas.

Los nuevos conocimientos se construyan a partir del diálogo con los conocimientos previos<sup>3</sup>, posibilitando una comprensión integral y reflexiva. Por

---

<sup>3</sup> Entendemos por conocimientos previos todo aquello que los/as estudiantes saben con anterioridad a la situación específica de enseñanza planteada, esto incluye sus conocimientos específicos sobre el tema y aprendidos en otras experiencias de aprendizajes (clases anteriores, materias anteriores, instituciones en las que realizaron otros estudios, experiencias laborales, etc.) y aquellos conocimientos intuitivos, cotidianos, superficiales o hipótesis que tienen sobre el tema.

Nadie inicia el proceso del aprendizaje de un contenido sin ninguna idea previa o hipótesis. Todos/as disponemos de algún tipo de conocimiento constituido anteriormente con el cual le

eso resulta indispensable que desarrollemos propuestas que nos permitan conocer y retomar los conocimientos previos de los/as estudiantes, vincularlos con los conceptos a enseñar y construir nuevos saberes a partir de su articulación.

Para favorecer la comprensión, resulta fundamental que la presentación de contenidos sea ordenada y sistemática. En este sentido, son de gran utilidad el uso de organizadores gráficos, como mapas y redes conceptuales tanto al comienzo -como organizador previo<sup>4</sup>- como al final -como síntesis de lo trabajado- (Tedesco et al, 2014)<sup>5</sup>.

Algunos de los *propósitos de la exposición dialogada* son:

---

podemos atribuir significado (Lenzi y Castorina, 1999). Son estos conocimientos los que cumplirán la función de puente con el nuevo conocimiento a adquirir en un dominio específico.

Los conocimientos previos suelen poseer un alto grado de estabilidad produciendo una gran resistencia a ser abandonados y modificados por el conocimiento académico y, al mismo tiempo, suelen ser implícitos para el/la propio/a estudiante. Es por ello que resulta de gran importancia identificarlos y partir de ellos para llevar adelante cualquier propuesta de enseñanza. Esto significa que se deben considerar tanto los conocimientos sistemáticos y científicos que los/as estudiantes tengan sobre la temática, como aquellos que sean ingenuos y hasta erróneos, ya que los/as estudiantes unirán nuestras explicaciones, demostraciones, teorías, interpretaciones y enfoques a aquellos conceptos e hipótesis que tengan y desde esa base construirán su conocimiento.

El clarificar sus ideas e hipótesis previas permitirá ponerlas en juego (muchas veces en duda) y a partir de ahí construir conocimiento. (Tedesco et al, 2013)

<sup>4</sup> Los organizadores previos pueden ser textuales (textos cortos) o gráficos (como un mapa conceptual) y su función es dar una síntesis del tema que se va a desarrollar en la clase y su vínculo con algunos conceptos ya trabajados previamente, para ordenar la comprensión de los/as estudiantes. A medida que la clase avanza se puede volver a él y complejizarlo. Este organizador complejizado, entonces, puede funcionar como organizador de síntesis (Tedesco et al, 2014)

<sup>5</sup> La caracterización de la estrategia, su secuencia, las tareas de docentes y estudiantes, las ventajas y consideraciones se basan en las síntesis realizadas en Tedesco et al, 2013 y en Tedesco et al 2014.

- Enseñar cuerpos de conocimiento de gran complejidad y nivel de integración.
- Transmitir modos de pensamiento propios de la disciplina.
- Promover la comprensión de los contenidos y desarrollo de modos de pensar.
- Guiar en la integración de nuevos aprendizajes a los previos y de las distintas partes del cuerpo organizado de conocimiento que se está enseñando.
- Lograr el compromiso estudiantil en su proceso de aprendizaje.
- Promover la participación activa de los/as estudiantes.

### ***3.1 Secuencia de la exposición dialogada y sus pasos***

#### 1. Introducción:

- se describe el propósito de la clase, las metas y la visión general,
- se indagan conocimientos previos (a través de preguntas inductivas, ejercicios exploratorios, etc.),
- se genera contexto cognitivo<sup>6</sup> a la clase,
- se propone visión general y se explicita la interrelación de los conceptos centrales.

#### 2. Desarrollo de la explicación:

- se presenta de manera dialogada el contenido a partir de sus ideas centrales y vínculos,

---

<sup>6</sup> El contexto cognitivo es el marco que propone el/la docente para interpretar lo que se dice y se hace en la clase. Se forma a partir de las ideas previas del estudiantado, que se van activando en la interacción con el/la docente, y habilitan la construcción de nuevos conocimientos. Es una construcción mental que surge en la interacción con otros y a la vez la hace posible (Nelson, 1996).

- se vinculan los conceptos nuevos con los previos (integración),
- se acompaña el proceso de construcción de conocimiento a través de preguntas,
- se monitorea la comprensión.

### 3. Revisión y cierre

- se sintetiza y refuerza los puntos centrales y conexiones,
- se cierra la clase.

## ***3.2 ¿Qué hacen los/as docentes y que hacen los/as estudiantes en una exposición dialogada?***

Para llevar a cabo esta estrategia de enseñanza, tanto los/as docentes como los/as estudiantes deben llevar adelante una serie de actividades.

En el caso del equipo docente, las tareas que debemos realizar son:

- Definir los objetivos y contenidos a enseñar.
- Indagar los conocimientos previos del estudiantado y establecer conexiones con los nuevos conocimientos.
- Estructurar los contenidos para que sean lo más significativos posible desde el punto de vista disciplinar y pedagógico.
- Preparar los recursos que enriquecerán la exposición y discusión.
- Planificar las preguntas que realizará al estudiantado.
- Implementar la clase: ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Dialogar con los/as estudiantes para guiar la construcción de conocimiento.
- Monitorear la comprensión de los estudiantes.

Se trata de una estrategia que se propone alentar en el estudiantado la construcción activa de su comprensión. En este sentido, es central considerar las tareas estudiantiles que se busca promover a través de la exposición dialogada:

- Escuchar atentamente.
- Responder y elaborar preguntas.
- Tomar apuntes que organizan las ideas y conceptos.
- Vincular las ideas y conceptos entre sí y con sus conocimientos previos.
- Reestructurar sus esquemas y construir conocimientos.

### ***3.3 Ventajas y consideraciones de la exposición dialogada***

Si bien hay una amplia variedad de ventajas y consideraciones, nos centramos en las siguientes:

<b>Ventajas</b>	<b>Consideraciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es económica en términos de planificación.</li> <li>- Es flexible, ya que puede aplicarse a la mayoría de las áreas de conocimiento.</li> <li>- Facilita la comprensión ordenada de los contenidos y el desarrollo de formas de pensar.</li> <li>- Permite que los/as estudiantes: respondan y elaboren preguntas; vinculen las ideas y conceptos entre sí y con sus conocimientos previos; reestructuren sus esquemas y construyan conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario conocer en profundidad el contenido que se enseña y agregar reflexiones en el desarrollo.</li> <li>- Es necesario planificar la comunicación y crear un ambiente de confianza para el intercambio: usar lenguaje apropiado, estimular las preguntas y aceptarlas, estimular la reflexión, realizar una síntesis de cierre.</li> <li>- Es necesario atender que no se convierta en la única estrategia de enseñanza que utilicemos, por ser</li> </ul>

	práctica, conocida y habitual, con la intención de promover el desarrollo de otras capacidades de pensamiento y/o habilidades.
--	--

### ***3.4 El uso de preguntas en la exposición dialogada<sup>7</sup>***

Las preguntas resultan ser el recurso central para favorecer el intercambio en exposiciones dialogadas. Sin embargo, cada **situación de enseñanza requiere diseñar distintos tipos de preguntas** ya que el tipo de pregunta que se utilice dependerá de la intención que tengamos como docentes:

- Despertar interés de los estudiantes.
- Verificar si comprendieron.
- Promover la reflexión y/o el debate.
- Estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos.

Si bien es cierto que resulta imposible prever todas las preguntas que podemos realizar en clase, al entrenarnos en el diseño de distinto tipo de preguntas es de esperar que en el transcurso de cada clase, y de su conjunto, vayamos siendo más conscientes del tipo de preguntas que realizamos en función de nuestros objetivos y podamos diversificarlas cada vez más. También es más probable que en caso de realizar “preguntas fallidas”<sup>8</sup> tengamos más herramientas para

---

<sup>7</sup> Este apartado se basa principalmente en la síntesis realizada en Tedesco et al, 2013 y en Tedesco et al 2014

<sup>8</sup> Entendemos que las “preguntas fallidas” son aquellas que no logran alcanzar el objetivo por el que las formulamos. Por ejemplo, si realizamos preguntas para generar debate o verificar la comprensión y en lugar de ello, nuestras preguntas inhiben la participación estudiantil o respuestas monosilábicas o un silencio generalizado, debemos dudar de la pregunta que formulamos.

reconocerlas y reformularlas. Por eso, entendemos que es fundamental que planifiquemos y secuenciamos las preguntas que utilizaremos en clase según nuestros propósitos y el tipo de operación de pensamiento que buscamos estimular.

En este sentido, podemos clasificar las preguntas a través de la siguiente tipología:

Criterios de clasificación	Tipo de pregunta	Ejemplo
De acuerdo al nivel de pensamiento que intenta estimular.	Preguntas <b>sencillas</b> : <i>requieren respuestas simples, muchas veces únicas y de información sencilla. No generan un diálogo o intercambio profundo</i>	¿Cuál es el número de habitantes de Argentina?
	Preguntas de <b>comprensión</b> : <i>para elaborar sus respuestas los/as estudiantes deben pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, diferenciar, etc.</i>	¿Qué diferencias y semejanzas hay entre...?
	Preguntas de orden <b>cognitivo superior</b> : <i>demandan respuestas que exigen interpretar, predecir y evaluar críticamente, generar un conocimiento nuevo a partir de información que ya se maneja</i>	En base a los conflictos actuales en Medio Oriente, ¿qué hipótesis propondrías sobre las próximas decisiones de la ONU?
	Preguntas <b>metacognitivas</b> : <i>tienen como propósito ayudar a los/as estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar.</i>	Si tuvieras que ayudar a un compañero a comprender este tema ¿cómo lo harías?

	<i>Promueven la reflexión sobre el propio proceso de conocer</i>	
Según el grado de <b>libertad y variedad</b> de respuestas que permiten.	Preguntas de aplicación del pensamiento <b>convergente</b> : <i>se dirigen a la obtención de una única respuesta</i>	¿Cómo es la composición química del diamante?
	Preguntas de aplicación del pensamiento <b>divergente</b> : <i>buscan habilitar la variedad de respuestas.</i>	Según tu criterio, ¿cuáles son las causas que originaron este problema?
En referencia a <b>su forma</b> .	Preguntas de respuesta <b>cerrada</b> : <i>sirven para verificar un acuerdo con respuestas cortas de tipo "sí / no".</i>	¿Es necesario saber citar correctamente en una tesis?
	Preguntas de respuesta <b>abierta</b> : <i>son respuestas más extensas que invitan al pensamiento y al desarrollo de ideas.</i>	¿Qué preguntas se te ocurren sobre este tema?

Diversificar el tipo de preguntas que utilizamos en clase nos permite guiar con mayor pericia el aprendizaje de nuestros/as estudiantes y monitorear su comprensión en función de nuestros propósitos. De este modo, podemos esbozar una posible secuencia de preguntas en función de los objetivos de cada momento de la clase.

- *Preguntas en el inicio*: busca indagar sobre los conocimientos previos que tienen los/as estudiantes sobre el contenido.
- *Preguntas en el desarrollo*: permiten conectar el nuevo contenido con los conocimientos previos. Promueven la comprensión profunda y reflexiva, así como el debate, el análisis, la búsqueda de soluciones, relaciones, reflexiones. Permite el monitoreo de la comprensión.

- *Preguntas en el final:* favorecen la síntesis, la integración y la metacognición.

Algunos criterios que podemos tener en cuenta al utilizar preguntas en nuestras exposiciones dialogadas son:

- Una vez que realizamos las preguntas debemos dar el tiempo suficiente para que nuestros/as estudiantes piensen la respuesta.
- Cuanto más compleja es la pregunta, más tiempo necesitarán nuestros/as estudiantes para pensar la respuesta. Tenemos que tolerar el silencio.
- Si advertimos que la respuesta a nuestra pregunta no era la esperada, reconozcamos que falló y reformulamos la pregunta. Tomemos el tiempo para pensar una nueva forma de indagar y si no nos sale en el momento, lo que es muy probable, planifiquemos una nueva y mejor pregunta para el siguiente encuentro.
- Para que el diálogo se realice, debemos asegurarnos de crear un ambiente de confianza y reciprocidad.
- Tenemos que estar dispuestos/as a esperar, escuchar a nuestros/as interlocutores/as con interés, intentar comprender los puntos centrales de su argumentación y el significado de su posición o punto de vista.
- Propiciar el diálogo requiere, también, que estemos abiertos/as a la posibilidad de modificar nuestras propias interpretaciones y puntos de vista en el diálogo. El encuentro requiere esfuerzo, paciencia y compromiso.
- Ante las respuestas de nuestros/as estudiantes, las escuchamos con atención, validamos las correctas, trabajamos sobre los errores, abrimos el diálogo y la reflexión, vinculando siempre sus respuestas con el contenido.
- Parte de abrir el diálogo es promover que nuestros/as estudiantes hagan preguntas, a nosotros/as y a sus pares. Cuando surjan es importante que las podamos escuchar con atención y en silencio, sin anticipar una respuesta antes de que terminen de formularla y de exponer la lógica que los guía, su interés, duda o preocupación.
- Debemos estar atentos/as y disponibles para entender si las preguntas

que nos formulan los/as estudiantes requiere de una respuesta concreta y concisa o son la invitación a entablar un diálogo grupal más profundo donde nuestra participación sea central tanto por la información que podamos facilitar, la conceptualización que podamos realizar o por las preguntas críticas que podamos generar.

En resumidas cuentas, el uso de preguntas en clase es una puerta de entrada valiosa para despertar interés estudiantil, guiar y monitorear la comprensión, promover el debate y la reflexión y, al mismo tiempo, favorecer la articulación entre distintos conceptos y contenidos.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol.1). Aique.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (1997). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En A. Camilloni: *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Eggen, P., y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: FCE.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Joyce, B., y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Nelson, K. (1996). *Language cognitive development* Cambridge: Cambridge University Press.
- Tedesco, J.C., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2013). "Modelos de enseñanza: Clase de exposición-discusión y uso de preguntas". *Serie Caja de Herramientas*. Buenos Aires: PME-UNSAM - UNSAM Edita
- Tedesco, J.C., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique Educación