

La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional

Rosario MORATA SEBASTIÁN
Manuel RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
Profesores de Educación Secundaria

Resumen

La interrogación didáctica es uno de los elementos claves de la interacción comunicativa en el aula, siendo utilizada mayoritariamente por los docentes y ampliamente infrautilizada por los alumnos. Los resultados de la investigación realizada por los autores en el medio escolar ponen de manifiesto las acusadas diferencias existentes en el uso de la interrogación didáctica en función de las áreas de conocimiento y de los momentos del desarrollo de las clases. Así mismo, se aportan propuestas didácticas con vistas a la optimización de la interrogación como recurso didáctico para la mejora de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Interrogación didáctica. Interacción didáctica. Comunicación verbal. Relaciones sociales en el aula.

Abstract

Didactic questioning is one of the key elements of communicative interaction in the class, being mainly used by teachers but seldom by students. The results of this research undertaken at schools show great differences in the use of questioning depending on the subject and the different segments of a class. Besides, and in order to optimize the use of questioning as a didactic resource that improves teaching, several suggestions are provided.

KEY WORDS: Didactic questioning. Interaction. Verbal communication. Social relationships in the class.

1. Introducción

Si por algo se caracteriza el discurso del profesor en su actuación docente es por el uso constante de la interrogación. El aula es un espacio en el que se producen situaciones interrogativas con mucha más frecuencia que en cualquier otro lugar. El profesor pregunta, el alumno pregunta y de igual manera ambos esperan respuestas.

La interrogación es un aspecto de la interacción didáctica que adquiere una relevancia especial por los efectos que produce en los actores y en el propio proceso de enseñanza —aprendizaje, por el empleo que de ella se hace y por la intencionalidad con que se utiliza. Esta intencionalidad puede ser variada: con fines de evaluación— control de conocimientos, como vehículo de descubrimiento de nuevos conocimientos, como simple instrumento de recogida de información, como elemento dinamizador de la interacción... En cualquier caso, la interrogación didáctica exige una respuesta verbal o una acción concreta.

Un elemento didáctico de tal importancia suscita reflexiones sobre su correcta utilización con vistas a la optimización como recurso didáctico. Y es en este sentido que nos hemos planteado las siguientes cuestiones: ¿Qué se pregunta? ¿Quién pregunta? ¿Cuándo se pregunta? ¿Cómo se pregunta? ¿Con qué objeto se pregunta? ¿Cuál es la intencionalidad? y por último, ¿Cómo podría potenciarse la interrogación para realzar su valor como recurso didáctico?

Resulta sorprendente, cuando menos, que sea el profesor quien destine la mayor parte del tiempo empleado en situaciones interrogativas solicitando respuestas de los alumnos cuando, en buena lógica, debieran ser éstos quienes predominantemente solicitaran las respuestas del profesor. Para analizar estas cuestiones hemos realizado un trabajo de campo con el objeto de precisar los períodos de tiempo verbal empleados por profesores y alumnos y dentro de ellos, los destinados a la interrogación. Igualmente, se han tratado de categorizar los tipos de interrogaciones formuladas.

2. La interrogación y el proceso didáctico

El Diccionario de la R.A.E. define el término *interrogar* como «preguntar, inquirir; hacer una serie de preguntas para aclarar un hecho o sus circunstancias». De igual manera, el término *preguntar* se define como «demandar e interrogar o hacer preguntas a uno para que diga y responda lo que sabe

sobre un asunto». Interrogar y preguntar son pues dos términos de significado semejante, pero además existe un matiz expectativo, ya que supone una demanda, es decir, la formulación de una petición de respuesta al otro. Interrogar implica que se espera una respuesta adecuada y pertinente a la pregunta realizada.

Por tanto, no parece desacertado tomar como punto de partida la asunción de que la interrogación es el vehículo más apropiado para establecer un proceso comunicativo bidireccional entre dos o más sujetos; y quizá sea por ello una situación tan frecuente en los ámbitos escolares. Sin embargo, la interrogación es empleada didácticamente con más intencionalidades de las que le otorga el Diccionario de la Lengua. Es por esto que antes de seguir adelante parece pertinente abordar la precisión conceptual de lo que entendemos por interrogación didáctica. Sin ánimo de entrar en definiciones exhaustivas diremos simplemente que el término interrogación didáctica se entiende en este trabajo como la sollicitación verbal o gestual que exige una respuesta también verbal o factual, y que se realiza en contextos educativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, hemos de distinguir entre preguntas directas e indirectas; explícitas e implícitas; abiertas y cerradas. Las preguntas pueden ser de modalidad puramente interrogativa, ya sean totales, que exigen una respuesta dicotómica de tipo sí o no a la totalidad; o inquisitivas o parciales, que suponen una respuesta restringida a una parcela concreta del asunto tratado. Existen también preguntas de interrogación indirecta, en la que la modalidad inquisitiva queda de alguna forma disimulada pero que incita igualmente a una respuesta concreta. Serían preguntas de este tipo aquellas como «no me interesa saber quién ha sido» o «parece evidente que...» en las que el interrogador espera una respuesta aunque aparentemente parezca expresar lo contrario.

Es necesario incluir en la clasificación aquellos actos o actividades didácticas que aparezcan como equivalentes a preguntas por provocar en el sujeto una reacción de respuesta lingüística o una acción equivalente a una respuesta. Actos de este tipo son las frases incompletas, la sollicitación de elección entre posibles alternativas, o la resolución de problemas matemáticos. En ocasiones se solicitan actividades cuya finalidad es la de obtener un resultado equivalente a una respuesta o a la resolución de un problema y que por tanto deben ser incluidas en la categoría de preguntas. Actividades de este tipo son las de asociación semántica de palabras o la reunión de objetos o ideas en categorías, cuya finalidad didáctica es mostrar al profesor el grado de conocimiento o de entendimiento del alumno sobre una determinada cuestión.

Según Bellack (1966), la comunicación docente es concebida como un juego lingüístico en el que pueden señalarse cuatro actos pedagógicos importantes según los tipos de charla: estructuración, sollicitación, respuesta y reacción. La estructuración se refiere a los rituales de iniciación de la clase y la introducción al tema a tratar; la sollicitación supone expresiones que buscan respuestas verbales activas, cognoscitivas o físicas. Estructuración y sollicitación constituyen fases de iniciación, mientras que las respuestas y las reacciones son movimientos de reflexión. Las respuestas son motivadas por las sollicitaciones y por ello se caracterizan por la manera en que se realizan las preguntas, pudiendo categorizarse en sustantivas o instructivas, verbales o no verbales, dicotómicas, de elección múltiple, de desarrollo libre, etc. Las expresiones que sirven para modificar y/o evaluar el significado de los movimientos anteriores son las reacciones. Estas se producen con posterioridad a la respuesta y suponen una explicación suplementaria, una síntesis, u otro comportamiento que modifica la acción previa.

Desde la concepción más general de la enseñanza, la construcción del saber se concibe como una asociación entre buenas preguntas y buenas respuestas. Tradicionalmente, el profesor plantea una cuestión que el alumno debe resolver; si éste responde acertadamente muestra así que sabe, en caso contrario aparece la necesidad de adquirir nueva información o de sustituir la existente por otra correcta. En cualquier caso, es el profesor quien está en posesión del conocimiento cierto y por tanto conoce la respuesta adecuada desde el principio. En esto reside su autoridad intelectual y uno de sus más preciados privilegios: el profesor define lo que constituye el conocimiento desde la imposición directa de su versión sobre él; el alumno tiene asignado simplemente un papel pasivo y receptivo del saber establecido. Sin embargo, cuantas más preguntas hace el profesor, menos hacen los alumnos, lo que contrasta con la idea de que las preguntas del profesor son modelo y estímulo para las preguntas de los alumnos.

Esta concepción de la interrogación tiene así una única utilidad: la comprobación del saber adquirido con fines evaluativos. Curiosamente, esto que es un elemento esencial de la vida escolar, se considera como gran grosería en la vida cotidiana. Pero el papel que la interrogación puede y debe desempeñar en el proceso didáctico va más allá de la comprobación de conocimientos, pese a la importancia que a esta función pueda otorgársele. Para Taba (1974)¹ la inte-

¹ TABA, H. (1964): *Thinking in Elementary School Children*. Universidad de San Francisco. Citado por Grant, D. (1978). en: *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid: Anaya, p. 147.

rrogación es un instrumento didáctico del mayor interés porque «...la forma de hacer preguntas es con mucho el acto docente que por sí sólo puede influir más poderosamente en todo el aprendizaje», y esto por varias razones: en primer lugar, porque las preguntas del profesor fijan la atención del alumno en aquellos aspectos que éstos deben analizar, determinando los procesos mentales que debe aprender a hacer. En segundo lugar, porque el modo de realizar las preguntas por parte del profesor determina los grados de libertad del alumno para indagar áreas interrelacionadas y para efectuar otras operaciones lógicas. Las operaciones mentales que el profesor induce en sus alumnos mediante la interrogación son muy variadas, desde el simple recuerdo hasta procesos mucho más complejos como son la comparación, la contrastación, la clasificación, la explicación de fenómenos, la reflexión... En síntesis, las preguntas del profesor tienen la virtualidad de atraer la atención de los alumnos, fomentan la participación, la discusión y en definitiva, aumentan el nivel del aprendizaje.

La cuestión de cuáles son las finalidades de las preguntas docentes no se cierra en lo anteriormente expuesto. Según Mishler (1978), en la práctica real se manifiesta que a la interrogación se le otorga también un uso de control social en el aula. La razón hay que buscarla en la creencia de que si el profesor no emplea la mayor parte del tiempo didáctico en su discurso o en el control del discurso de los alumnos en respuesta de las cuestiones por él planteadas, la iniciativa sería tomada por los alumnos, lo que podría acarrear un cierto desorden normativo. Por ello, los profesores tienden a ocupar el mayor tiempo posible de charla sencillamente para reforzar la eficacia de su control.

Pero es necesario, además, cuestionarnos el papel que desempeñan las preguntas de los alumnos, ya que cuando un alumno efectúa una pregunta nos está mostrando que ha iniciado un proceso mental sobre el tema que se está tratando y también puede indicarnos cuáles son las claves de la comprensión que tiene sobre él. Es este un asunto de la mayor importancia y que frecuentemente se descuida por parte de los profesores, olvidando que sobre los esquemas cognitivos de los alumnos aportan más información las preguntas que formulan que, en muchas ocasiones, sus respuestas. Y no sólo esto, ya que es también frecuente que sea el propio docente quien, con una actitud de menosprecio hacia las interrogaciones planteadas por los alumnos, poco a poco vaya apagando la inclinación natural de éstos a hacer preguntas. Lo cual indudablemente refuerza la indiscutible autoridad del profesor sobre el conocimiento aceptable, pero que es escasamente justificable desde un punto de vista didáctico. En este sentido Delamont (1984) observa que «La primera estrategia del profesor es imponer su definición de la situación hablando la mayor parte del

tiempo»². La creencia no justificada de que la charla del profesor es el elemento esencial y definitorio del proceso didáctico, tanto en calidad como en cantidad, no suele ponerse por lo general en duda.

La cuestión de porqué los alumnos no preguntan más en la clase parece tener también motivaciones de orden social, en muchos casos muy poderosas: las normas que rigen entre iguales dentro del aula, relaciones de poder-pasividad entre adultos y niños, asimilación de roles institucionales y situacionales, las expectativas de los alumnos ante las materias (saber o aprobar). En muchos casos, tal como muestra Dillon (1981), las preguntas de los estudiantes son antinormativas y se efectúan con el objeto de avanzar en la autoposición dentro del grupo de clase más que con la pretensión de participar activamente en los asuntos tratados.

Si se acepta que las preguntas de los alumnos aportan las claves interpretativas al profesor sobre el grado de aprendizaje, y que la pregunta es el medio para adquirir nueva información y/o mejorar la existente, los educadores deberíamos hacernos una serie de preguntas al respecto: ¿Porqué cuando el alumno se encuentra en la situación de poder adquirir toda la información se resiste a ello y no pregunta? ¿Porqué parece que al niño se le acaba su curiosidad innata cuando accede a la escuela? ¿Acaso al niño no le interesa la información que emana del profesor? ¿Está bien visto entre los grupos de alumnos que un compañero pregunte al profesor? ¿Realmente le agrada al profesor que el alumno pregunte? ¿Qué clase de interacciones personales y sociales se plantean en el aula entre profesor y alumnos y entre iguales que inhiben a éstos a preguntar? Llegados a este punto cabe reivindicar una actuación más participativa del alumno en el proceso educativo, y no tan pasiva como lo es en realidad. En este sentido consideramos que el tiempo de charla y el tiempo dedicado a las interrogaciones didácticas son indicadores valiosos para establecer si realmente la interacción didáctica que se produce es realmente un proceso comunicativo bidireccional y recíproco entre los actores presentes en el aula. Todo esto conduce a proponer que en la disposición secuencial de los currícula sea la interrogación didáctica el hilo conductor del aprendizaje de los alumnos.

3. Experiencia en el aula

Hemos tratado de llevar al terreno de lo empírico estas consideraciones con el objeto de investigar las clases de interrogaciones que se producen en el aula.

² DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz. p. 136.

Para ello se ha realizado un estudio con alumnos de edades comprendidas entre 15 y 17 años de un Centro de Formación Profesional de una zona periférica de Madrid. Se han seleccionado dos materias del área de conocimientos comunes de FP de primer grado con características distintas en cuanto a sus contenidos y metodologías específicas: Formación Humanística y Física y Química, correspondientes al segundo curso de este nivel. Con el consentimiento de los correspondientes profesores, pero sin el conocimiento de los alumnos, se realizaron grabaciones magnetofónicas de la totalidad de las sesiones. Para minimizar en lo posible los efectos derivados de la presencia de los investigadores en el aula los profesores ignoraban los objetivos de la investigación. Además, al formar los investigadores parte del equipo docente del Centro, los alumnos no percibieron nada extraordinario, y por tanto su comportamiento se desarrolló con total espontaneidad dentro de la normalidad. Las grabaciones se complementaron con observaciones directas según un procedimiento previamente establecido.

Los objetivos que nos hemos marcado son el análisis de las interacciones verbales que se producen en el aula, de las expresiones verbales y de las clases de interrogaciones producidas, al objeto de comprobar su correspondencia con los resultados de otras investigaciones y de los planteamientos teóricos sobre el tema. La finalidad última es la de llegar a conclusiones que permitan la elaboración de algunas propuestas útiles para la mejora de la práctica docente mediante la optimización del uso de la interrogación como recurso didáctico.

Sobre el contenido de las grabaciones se realizó el análisis de la interacción verbal de cada una de las sesiones siguiendo el método de Flanders (1977), contabilizando el tiempo de charla del profesor y el de los alumnos sobre el total de la sesión. Según este autor, las situaciones que se producen en el aula pueden resumirse en tres categorías: primera, habla el alumno (A); segunda, habla el profesor (P); tercera, silencio o desorden (S). De los datos experimentales, Flanders concluye que los dos tercios del tiempo escolar se dedican a escuchar a alguien que habla, y que de este tiempo otros dos tercios están ocupados por la charla del profesor.

3.1. *Análisis de la interacción verbal*

El procedimiento empleado ha consistido en anotar las intervenciones del profesor y de los alumnos, así como los períodos de silencio o de confusión, cada cinco segundos en los cinco minutos iniciales, centrales y finales de cada sesión. Los resultados obtenidos han sido los que se exponen en la tabla 1:

TABLA 1
Distribución del tiempo de charla del profesor y de alumnos

	FORMACIÓN HUMANÍSTICA			FÍSICA Y QUÍMICA		
	Marcas	% sobre total	% sobre tiempo de charla	Marcas	% sobre total	% sobre tiempo de charla
P	108	61,4	67,1	121	69,9	74,7
A	53	22,3	32,9	41	23,7	25,3
S	15	6,3		11	6,4	
TOTAL	176			173		

Flanders propone como promedio 33,33% del tiempo total de charla para los alumnos y 66,67 para los profesores. Los resultados de nuestra investigación no difieren significativamente de ellos, acercándose más el promedio calculado en la clase de Formación Humanística que el de Física y Química. La diferencia existente entre los resultados obtenidos en ambas materias puede ser imputado al diferente grado de conocimiento previo sobre la materia y a la mayor o menor familiaridad con el tema tratado por parte de los alumnos. También se observan diferencias en la participación de los alumnos (no reflejadas en la tabla 1) a lo largo de la sesión de clase. Aunque más tarde volveremos a ello, avanzamos aquí que el profesor protagoniza los momentos iniciales y finales de la sesión, aumentando el protagonismo de los alumnos en los períodos centrales; en los que les es permitido que hagan preguntas sobre la información recibida, expresen comentarios, relacionen y obtengan conclusiones.

3.2. *Análisis de las expresiones verbales*

La información aportada por el estudio de la interacción verbal es importante, pero adquiere mayor relevancia cuando se acomete el análisis de las expresiones verbales empleadas en su desarrollo. Consideramos como elementos de análisis de las expresiones verbales cuatro categorías de interacción:

- *Las respuestas al profesor (R–P)*: Son expresiones que contestan a una pregunta del profesor o responden a una orden dada y que son emitidas por incitación del profesor.
- *Las interrogaciones planteadas al profesor (P–P)*: Expresiones que buscan una ampliación de contenidos o una información adicional sobre algún tema relacionado con el desarrollo de la clase.
- *Las aportaciones o iniciativas (AP–IN)*: Expresiones emitidas espontáneamente por los alumnos y que no han sido solicitadas por el profesor
- *Las solicitudes o interrogaciones del profesor (S–P)*.

De las grabaciones efectuadas hemos extraído los resultados que se resumen en la tabla 2:

TABLA 2
*Distribución porcentual de las expresiones verbales
producidas por asignaturas*

	Formación Humanística	Física y Química
Solicitaciones del profesor	17,76	28,25
Respuestas al profesor	14,6	20,13
Interrogaciones al profesor	40,29	7,32
Aportaciones	35,11	21,2

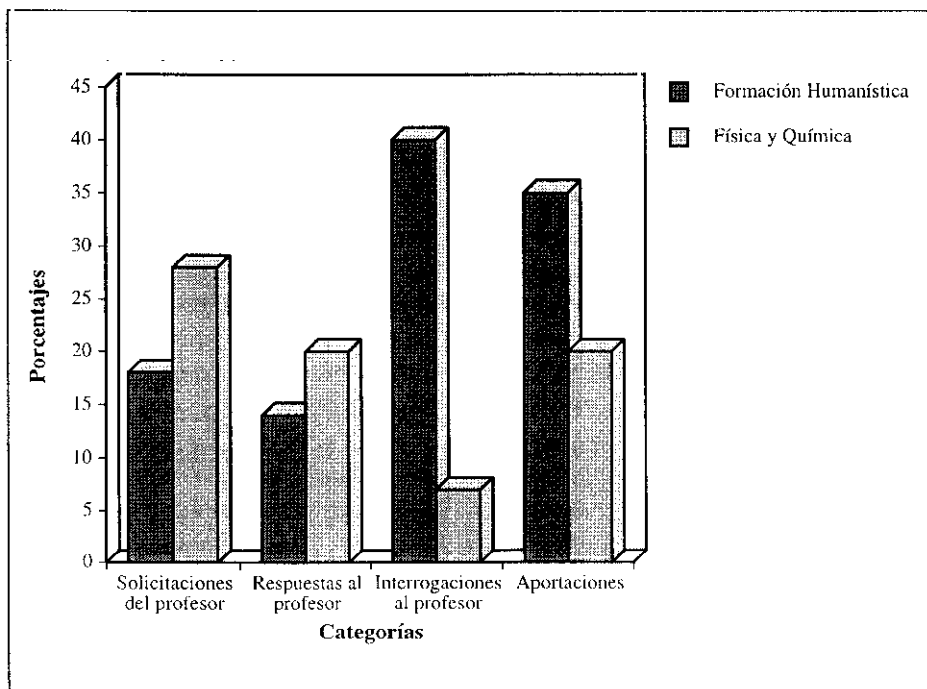
También aquí se puede observar que la interacción verbal difiere de una materia a otra, ya que el desarrollo de la clase es muy distinto. La clase de Física y Química es más explicativa, por lo que el profesor lleva el peso de la exposición, y los alumnos se mantienen a la expectativa tratando de asimilar los contenidos explicados. La participación es menor ya que los alumnos no se sienten seguros aún de su dominio de la materia, por lo que prefieren escuchar y tomar notas más que participar aportando iniciativas. Por ello, las preguntas que realizan van encaminadas principalmente a solicitar al profesor aclaraciones sobre los contenidos, en muchas ocasiones interrumpiendo la explicación, lo que parece suponer una molestia para el profesor, que repite en varias ocasiones que las preguntas se guarden para el final de la explicación, ya que será entonces cuando se pueda tener una visión completa del tema. Las solicitudes del profesor van encaminadas a comprobar

si la explicación está siendo comprendida, con la intención de reforzar aquellos aspectos de más difícil comprensión, dando la impresión de que no está seguro de que sus alumnos sean capaces de seguirle con soltura. Hay también continuas referencias a conocimientos que ya deben poseerse para alcanzar la comprensión de los actuales, manifestando un cierto temor de que el desconocimiento de lo pasado dificulte el avance de la sesión. Así mismo, hay un elevado porcentaje de preguntas del profesor a la totalidad de la audiencia más que a sujetos concretos, no esperándose respuestas de tipo verbal, sino más bien un asentimiento general de que la materia va siendo comprendida.

Por el contrario, la clase de Formación Humanística es más distendida, fluida y participativa. Los alumnos parecen conocer el tema que se está tratando, se sienten seguros, tienen opiniones formadas y por ello su participación es mayor y más alto el porcentaje de aportaciones y de preguntas al profesor. (véase el gráfico 1).

GRAFICO 1

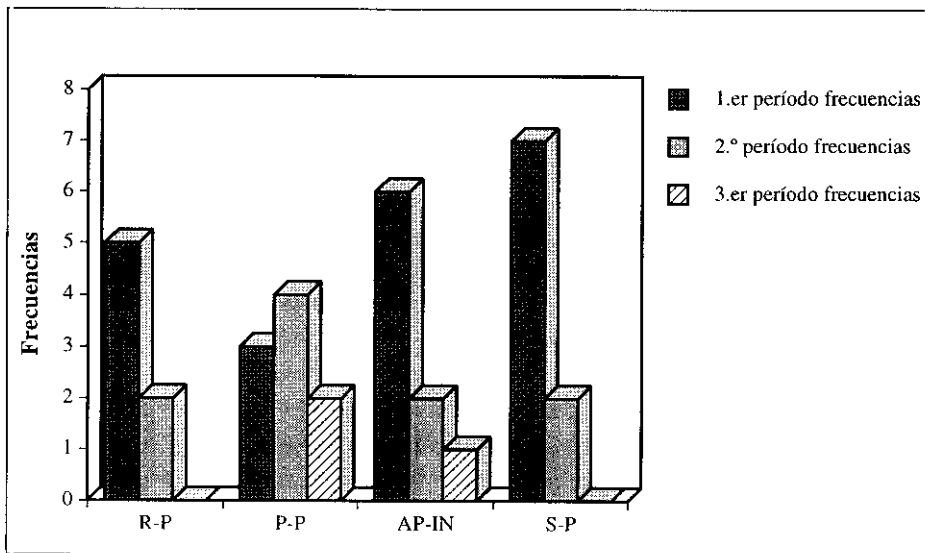
Distribución de las expresiones empleadas por categorías



En cuanto a las variaciones de la interacción en los diferentes momentos de la sesión (véase el gráfico 2), hemos observado que durante los primeros cinco minutos se producen principalmente solicitudes del profesor con el fin de imponer orden y centrar el tema de la sesión. Predominan las órdenes del profesor a la clase en su totalidad y a alumnos en particular, así como interrogaciones sobre lo dicho en sesiones anteriores con el objeto de establecer conexión y continuidad en la exposición. Las preguntas del profesor suponen un 33,3% del total, las iniciativas o aportaciones de los alumnos el 28%, las preguntas al profesor el 14,2% y las respuestas al profesor el 23,8%.

En el período medio el tema está centrado y el profesor dedica su intervención a desarrollar el tema de la sesión, disminuyendo sus solicitudes (20%). Aumentan por el contrario las preguntas de los alumnos suscitadas por las explicaciones (40%), pero disminuyen las iniciativas (20%) y las respuestas del profesor (20%).

GRÁFICO 2
Variación de la interacción verbal por períodos



El último período de la clase está dominado por preguntas al profesor (66,7%) y por las iniciativas o aportaciones de los alumnos (33,3%). El profe-

sor se limita a dar por concluida la sesión y dar las últimas instrucciones. El ambiente es conclusivo y todos parecen tener ganas de dar por terminada la clase, por lo que los porcentajes no reflejan la realidad, y sí la frecuencia absoluta de las interrogaciones, que desciende drásticamente, como puede observarse en la tabla 3.

TABLA 3
Distribución de las expresiones verbales por períodos

	1.º PERIODO		2.º PERIODO		3.º PERIODO	
	frecuencias	%	frecuencias	%	frecuencias	%
R-P	5	23,8	2	20	0	0
P-P	3	14,21	4	40	2	66,7
AP-IN	6	28,5	2	20	1	33,3
S-P	7	33,3	2	20	0	0
TOTALES	21		10		3	

3.3. *Análisis de las interrogaciones producidas*

Veremos aquí los tipos de interrogaciones producidas en ambas sesiones agrupadas por categorías según la clasificación de Bellack (1966).

3.3.1. Clase de Formación Humanística

Se han producido en total 22 interrogaciones, repartidas por igual: 11 por parte de los alumnos y 11 por parte del profesor. Además, el profesor ha emitido seis interrogaciones indirectas imperativas, de las que no se espera una respuesta verbal, sino una acción. Estas interrogaciones se perciben por el tono en que se expresan aunque no lleven explícito el signo de interrogación y están encaminadas al mantenimiento del orden:

- *Échalo a la papelera.*
- *Siéntate bien, por favor.*

- *Vamos a ver si se calla Bernardino.*
- *Lee un poco más alto.*
- *Cabrera, déjale seguir leyendo.*
- *Deja ya de molestar.*

Las 11 interrogaciones producidas por los alumnos son de contenido, ninguna retórica. De las producidas por el profesor, 10 son de contenido y sólo una retórica: *¿Mañana hay Humanística?*

En cuanto a las interrogaciones directas, también se produce una igualación en su uso por parte del profesor y de los alumnos, tanto en las de tipo total como parcial:

ALUMNOS

- Totales: 4.

Se espera una respuesta de tipo sí o no.

- *El mapa de la página cuarenta ¿representa los restos romanos en España?*
- *¿En Mérida no hay restos romanos?*
- *¿Se sigue utilizando el teatro romano?*
- *¿Sería como el Defensor del Pueblo?*

- Parciales: 7.

Se espera una respuesta sobre algo concreto. Lugar, tiempo, significado, etc.

- *¿Qué representa este mapa?*
- *¿Dónde tengo que leer?*
- *¿Qué es el poder civil?*
- *¿Qué es la plebe?*
- *¿Qué es el tribuno de la plebe?*
- *¿Qué pasaba en las primeras sociedades?*
- *¿Qué significa «endogámica»?*

PROFESOR

- Totales: 5.

- *¿Podemos empezar ya?*
- *¿Se va a callar Bernardino?*

- *¿Mañana hay Humanística?*
- *¿De acuerdo?*
- *¿Alguna pregunta más?*

- Parciales: 6.

- *¿Qué preguntaba Patiño?*
- *¿Dónde dices que está?*
- *¿Qué significa Pontífice Máximo?*
- *¿Cual era la disposición del teatro romano?*
- *¿Cómo estaba distribuida la sociedad romana?*
- *¿Qué tipo de obras se representaban?*

3.3.2. Clase de Física y Química

Se han producido 35 interrogaciones en total, 2 por parte de los alumnos y 33 por parte del profesor, todas ellas de contenido y ninguna retórica.

La distribución de las interrogaciones directas es como sigue:

ALUMNOS

- Totales: 1

- *¿En los tres sistemas?*

- Parciales: 1

- *¿Y si el móvil va más despacio?*

PROFESOR

- Totales: 12.

- *¿Puede ser?*
- *¿Está esto claro? (3)*
- *¿De acuerdo? (3)*
- *¿Entendido? (2)*
- *¿Tenéis alguna pregunta que hacer?*
- *¿Las matemáticas existían antes del hombre?*
- *¿Existía la gravedad antes de Newton?*

- Parciales: 21.
 - *¿Qué ocurre cuando en un movimiento la velocidad es mayor?*
 - *Es decir, ¿cuando hay un cambio en la velocidad?*
 - *¿Cómo indicamos la variación?*
 - *¿Qué significa incremento?*
 - *¿Qué significa incremento de velocidad?*
 - *¿Qué tenemos que hacer para averiguar cual ha sido el incremento?*

El profesor realiza un ejercicio en la pizarra y va preguntando a los alumnos lo que ha de ir escribiendo él mismo para la resolución. Los alumnos van respondiendo, registrándose en total tres interrogaciones parciales sobre operaciones matemáticas.

- *¿Porqué se multiplica en cruz?*
- *¿Cuál es el inverso de 2?*
- *¿Cuál será el resultado?*
- *¿Cuál será la unidad de aceleración en el sistema Técnico?*
- *¿Qué hay que hacer para pasar de metros por segundo a centímetros por segundo?*
- *¿Qué había dicho?*
- *¿Qué unidades tenemos que poner aquí?*

El profesor plantea a los alumnos cuatro problemas de Física que han de ser realizados en clase. Se espera una respuesta de actividad, por lo que las consideramos como interrogaciones indirectas.

El análisis de las interrogaciones producidas pone de relieve una vez más las diferencias existentes entre una materia «dura», Física y Química, y una materia «blanda», Formación Humanística. En la clase de Física y Química predominan de forma abrumadora las interrogaciones de contenido sobre las retóricas, las del profesor sobre las de los alumnos y las directas sobre las indirectas. Por el contrario, en la clase de Formación Humanística se producen prácticamente el mismo número de interrogaciones, pero se distribuyen más equitativamente entre el profesor y los alumnos, predominan también las interrogaciones de contenido pero se produce mayor número de interrogaciones retóricas frente al caso anterior. En ambos casos, las interrogaciones totales y las parciales están ampliamente representadas, pero las parciales tienen mayor protagonismo en la clase de Física y Química.

Por otra parte, aparece claramente delimitada la intencionalidad de las interrogaciones: en la clase de Formación Humanística se pretende un clima más

abierto y participativo, donde las opiniones de los alumnos cuentan para el establecimiento de discusión y debate, mientras que en la clase de Física y Química es el profesor quien soporta todo el peso de la transmisión del conocimiento válido siendo el papel de los alumnos predominantemente pasivo – receptivo.

4. Aplicaciones didácticas

La experiencia ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el planteamiento de preguntas tanto por el profesor como por los alumnos. Se observa también cómo es el profesor quien hace mayor uso de este recurso, con la doble finalidad de afianzar los conocimientos de los alumnos y de evaluar permanentemente el nivel de los mismos. Pero son los alumnos quienes lo desaprovechan mayoritariamente como instrumento de aprendizaje. Si se acepta que a preguntar también se aprende, ofrecemos algunas propuestas para que los profesores puedan *instruir* a sus alumnos en las técnicas de la buena pregunta.

En muchas ocasiones el profesor plantea una pregunta a la clase y en realidad no espera una respuesta, ya que se adelanta a responderla por sí mismo. Si el profesor produce al mismo tiempo las preguntas y las respuestas priva al alumno de la ocasión de hacerlo. Debe dejar tiempo, e incluso dejar las preguntas sin respuesta, hasta que el alumno aporte alguna, para después interpretarla y darle así la posibilidad de rectificar. Se abusa considerablemente de la pregunta cerrada de solución única, cuya respuesta es por lo general solamente conocida por el profesor, lo que provoca en el alumno en primer término ansiedad ante la imposibilidad de contestar adecuadamente, posteriormente frustración y como consecuencia desmotivación. Son preferibles las preguntas abiertas susceptibles de respuesta múltiple que abran a su vez las puertas al diálogo y a la controversia, lo que evidentemente conlleva a un enriquecimiento cognitivo y promueve una mentalidad abierta.

De igual manera, es también frecuente que el profesor espere que la pregunta del alumno sea pertinente, adecuada y ajustada al tema en cuestión, desdénandola en caso contrario. El efecto que de ello se deriva es claro: el alumno cada vez preguntará menos por no saber si su pregunta es pertinente (si lo supiera, no sería posiblemente necesaria la pregunta), y así evitar situaciones aversivas de rechazo. Es aquí cuando el profesor ha de proceder con el mayor tacto y conducir al alumno hacia la formulación adecuada, es decir aprovechar la situación para enseñar a preguntar, sin reducir la libertad y predisposición del alumno a preguntar cuando lo estime necesario.

El uso del lenguaje es un aspecto de la mayor importancia. Cabe preguntarse si nuestros alumnos realmente comprenden las preguntas que les formulamos. En muchas ocasiones se busca la mayor corrección formal en detrimento de la claridad, por lo que se hace necesario un esfuerzo por poner la pregunta en términos comprensibles por los alumnos, lo que no está necesariamente reñido con la corrección lingüística.

El alumno pierde muchas ocasiones de preguntar o de obtener respuestas por no saber plantear su pregunta en los términos correctos, lo que hace que el profesor no le de respuesta o incluso censure el lenguaje empleado. El esfuerzo consiste en tratar de ponerse a la altura del alumno, es decir, tratar de comprender su forma de hablar habitual, su jerga. Esto no significa que se hayan de admitir todo tipo de expresiones, pero sí comprender que el lenguaje empleado por el alumno es producto de su situación sociocultural externa al aula, y que lo esencial en muchas ocasiones no es la forma, sino el contenido. A partir de ahí será posible ir progresivamente ampliando y mejorando las formas de expresión y consiguientemente ir aportando elementos para la adquisición de las técnicas de interrogación más adecuadas. Cuando la formulación de la pregunta es incorrecta, confusa y/o incoherente se crea una situación que permite al profesor atento y consciente de su papel transformador de los esquemas cognitivos, la actuación en la reestructuración de la información, dándole forma y organización coherentes. Se trata, pues, de convertir en algo positivo para la práctica docente aquello que en principio aparece como inconveniente.

En definitiva, las preguntas del profesor deben servir de modelo y acicate para que los alumnos pregunten, tratando de hacer de la interrogación una actividad más de los alumnos, orientada no tanto hacia unas determinadas respuestas sino al ejercicio de preguntar, donde la respuesta no es necesariamente una consecuencia inmediata de la pregunta. Un ejercicio asiduo en el aula debiera ser que, después de una sesión informativa por parte del profesor, éste diera tiempo para que los alumnos, individualmente o en grupos, reflexionaran sobre la información recibida y realizaran una lista de preguntas que ésta les sugiere, reflejando las dudas sobre los términos empleados, el significado de las palabras, aclaración de conceptos, ideas que se derivan, etc. Es frecuente que el profesor termine su exposición preguntando a la audiencia: ¿Tenéis alguna pregunta que hacer? A lo que la audiencia, cansada y algo aburrida, responde con un silencio colectivo o, en el mejor de los casos, alguien dice que no, con lo que el profesor queda satisfecho de su trabajo y la clase se da por terminada.

En conclusión, nuestra propuesta va encaminada hacia la ejercitación de las preguntas de los alumnos, hacia el desarrollo de la técnica de preguntar, hacia el estímulo de la pregunta inteligente. Es necesario que los profesores no

planteen tantas preguntas e invitar a los alumnos a que las hagan ellos mismos mediante solicitudes que impliquen diferentes alternativas, tales como el cuestionamiento parcial, el indirecto, el suspensivo, el negativo y, sobre todo, el uso de cuestiones abiertas generadoras de otras preguntas. Hacer de la interrogación una herramienta didáctica a la que es preciso conceder la mayor importancia y tener siempre en cuenta que a preguntar también se aprende, pero que para que esto ocurra es necesario que primero se produzca un cambio en las formas de hacer de los profesores, en la asunción de roles y en el estilo docente, cambios que obligan a su vez a considerar un replanteamiento de los currícula y a su adecuación a los intereses de los alumnos.

Bibliografía

- BELLACK, A. A. et al. (1966): *The language of the Classroom: Meaning communicated on high-school teaching*. New York: Institute of Psychological Research.
- COLÁS BRAVO, A. (1984): «La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo». En *Enseñanza*, n.º 4, Universidad de Salamanca.
- DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- DILLON, J. T. (1981): *A norm against student questions*. Clearing House, 55, 136-139
- ESCUDERO, J. M. (1979): *Esquemas de observación y análisis de clases*. Valencia: Departamento de metodología Educativa de la Universidad de Valencia.
- FLANDERS, NED A. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya: Salamanca.
- HENNINGS, D. G. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya 2: Madrid.
- LANDSHEERE, G. (1977): *Cómo enseñan los profesores. Análisis de interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.
- MISHLER, E. G. (1978): «An analysis of study questions found in textbooks for the intermediate grades». *Elementary School Journal*, 27, 194-208.
- SEPÚLVEDA LAGOS, A. (1982): *La interacción educativa. La función del preguntar en un sistema integrado de objetivos de educación*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TABA, H. (1974): *Thinking in Elementary School Children*. Universidad de San Francisco.