

LAS PREGUNTAS EN EL AULA. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

María Sotos Serrano

María Sotos Serrano, Universidad de Castilla-La Mancha.

RESUMEN

Dentro del campo del análisis de las interacciones educativas que tienen lugar en los sistemas escolares, este trabajo se centra en el estudio de los intercambios de preguntas y respuestas que tienen lugar dentro del aula. Partiendo de los modelos de A. Bellack e I. Escudero, y mediante el análisis de casos en tres aulas, se confirman algunos resultados sobre el uso de preguntas en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, así como la pertinencia de las recomendaciones estratégicas de J. Tough.

En los sistemas de escolarización contemporáneos, “el aula representa la forma organizativa que el sistema educativo actual adopta como modo de llevar a cabo sus finalidades en su dimensión intencional (la transmisión del conocimiento)” (Rivas, 1993: 171), y aunque no todos los procesos educativos tienen lugar en su interior, resulta un lugar privilegiado en la medida en que “es en el aula donde tiene lugar la mayor parte de las intervenciones socializadoras (instructivas, educativas, actitudinales, etc.)” (Arregui, 1993: 205).

Estas intervenciones socializadoras adoptan la forma de interacciones entre sujetos (alumnos-maestros, alumnos-alumnos, maestros-maestros), de ahí que exista una larga tradición en los estudios de estos procesos de interacción¹. Desde los enfoques del modelo proceso-producto (en el que se incluye el *análisis de la interacción* de N. A. Flanders) hasta los modelos ecológicos (entre los que destaca el modelo *semántico-contextual* de W. Y. Tikunoff), intentar conocer lo que ocurre en las aulas ha sido una de las ocupaciones fundamentales de las ciencias de la educación, “pues, para que el profesor/a pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los alumnos/as, ha de conocer los múltiples influjos que previstos o no, deseados o no, tienen lugar en la compleja vida del aula e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes y en los modos de aprender” (Pérez Gómez, 1992: 82).

(1) Un estudio detallado de los modelos de investigación en la enseñanza se encuentra en la obra de L. S. Shulman (1989).

Pero, debido a la complejidad de la realidad social del aula, diferentes autores analizan las interacciones educativas desde diferentes perspectivas teóricas, de ahí que nos encontremos con diversas tipologías acerca de estas interacciones, aunque en todas ellas existen elementos valiosos para comprender el proceso educativo que tiene lugar en nuestras escuelas.

Siguiendo las tesis de P. Freire y E. Goffman sobre las relaciones de poder dentro de las instituciones, se puede distinguir entre **interacciones verticales** (maestro-alumno) e **interacciones horizontales** (maestro-maestro y alumno-alumno) (Vásquez y Martínez, 1996: 80), y entre las características de las interacciones verticales interesa señalar que “se expresan principalmente a través del lenguaje; la mímica y los gestos se subordinan al lenguaje. Hay que precisar que se trata del lenguaje escolar, estructurado sobre el modo del lenguaje escrito: la frase, aun en los intercambios orales, tiende a construirse formalmente, y se explicitan todas las ideas” (Vásquez y Martínez, 1996: 82).

Otro de los modelos de análisis más clásico es el de la interacción didáctica de N. A. Flanders, que como casi todos los modelos proceso-producto nace con una inmediata vocación práctica, ya que “el punto clave estriba en decidir *cómo los profesores y estudiantes que se preparan para serlo pueden explorar diversas pautas de interacción y descubrir por sí mismos qué pautas pueden emplear con vistas al perfeccionamiento de la enseñanza que imparten*” (Flanders, 1977: 38). Este autor establece un sistema de diez categorías (entre las que figuran la de formular preguntas y la de dar instrucciones) y un procedimiento estrictamente cuantitativo de registro, codificación y análisis de las interacciones que se producen en clase. Es cierto que a este modelo se le pueden achacar diversas críticas (se reduce el análisis a las conductas observables, se parte de un modelo unidireccional de los procesos de influencia en el aula, y las conductas de los sujetos se descontextualizan socialmente²), pero constituyó un importante punto de partida para el análisis de las interacciones que tienen lugar en el aula, y algunos modelos posteriores no son sino reformulaciones del modelo de Flanders. De hecho, Flanders centra su modelo en los intercambios lingüísticos, pues “la utilización de mensajes verbales forma parte esencial de la enseñanza (...). El profesor se sirve de palabras en una gran variedad de situaciones para lograr una multitud de propósitos pedagógicos: dirigir,

(2) El problema de la descontextualización es especialmente grave en el caso del análisis del lenguaje, que es, ante todo, una construcción social, por lo que “la tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado” (Voloshinov, 1992: 98-99).

preguntar, contestar, explicar, animar, etc., incluso para reprender” (Hennings, 1978: 126).

En la línea de Flanders, aunque con una orientación metodológica menos cuantitativa, A. Bellack, para el análisis del lenguaje en el aula, propone un sistema analítico en el que se señalan “cuatro movimientos o actos pedagógicos importantes: *estructuración, sollicitación, respuesta y reacción*. Los dos primeros son de iniciación: el jugador está emprendiendo una tarea, dejándola, dirigiendo, preguntando, expresando. Los otros dos son reflexivos: el jugador está *respondiendo, clasificando, modificando, mostrándose de acuerdo o en desacuerdo*” (Hennings, 1978: 131). Pese a que estos cuatro actos pedagógicos no suponen una ordenación jerárquica, en términos cuantitativos, los estudios de Bellack reflejaron que el acto más utilizado por los docentes es el de sollicitación, que consiste en expresiones en las que el solicitante espera una respuesta (la forma de la sollicitación puede variar entre las proposiciones imperativas, las enunciativas o las interrogativas). Esta respuesta puede ser verbal, cognoscitiva y/o física, pero siempre el solicitante espera del solicitado una de estas respuestas. Además, para el análisis de las sollicitaciones Bellack las diferencia según cinco criterios distintos.

Tipos de sollicitación (Bellack y otros, 1966)

Criterios de clasificación	Tipos de sollicitación
<i>Persona sollicitada</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Si todos los alumnos son dirigidos a responder. - Si se deja libertad para responder o no. - Si un alumno ha sido señalado para que dé una respuesta antes de que se especifique la pregunta. - Si se elige al que va a responder después de haber expresado la cuestión.
<i>Contenido</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sollicitaciones sustantivas: Dirigidas a que los alumnos realicen una tarea asociada con el contenido de la materia que se está considerando. - Sollicitaciones instructivas: Buscan la realización de una tarea asociada con el mantenimiento de la clase.
<i>Conducta deseada</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta verbal. - Respuesta no verbal. - Respuesta verbal y no verbal.
<i>Opciones de respuesta</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta cerrada (si/no). - Respuesta de opción múltiple. - Respuesta abierta (construida por el solicitado).
<i>Forma lingüística</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a repetir palabras y frases. - Forma imperativa, enunciativa o interrogativa. - Forma directa o inversa. - Forma de final eludido (frases directivas).

Todas estas distinciones sobre las formas de las solicitudes tienen su utilidad en el análisis de las mismas, pues no todas las solicitudes producen los mismos resultados.

En este mismo sentido, y reduciendo el campo de las interacciones didácticas a las preguntas que se formulan en clase, I. Escudero (s. f.) propone la siguiente tipología de preguntas:

Tipos de pregunta		
T I P O 1	Pregunta total <i>(sí/no)</i>	El campo para la respuesta parece ser más amplio, pero por otra parte queda planteado como una disyuntiva en la que se supone sólo caben dos respuestas (sí/no), aunque se admitan como respuestas válidas otras que, no siendo ninguna de las contrapuestas, corrijan el valor de la disyunción.
	Pregunta parcial <i>(de qué) o Inquisitiva</i>	Implica una restricción del campo para la respuesta, esto es, del campo de lo desconocido, en cuanto que el índice interrogativo señala, dentro del conjunto de datos que se dan por tenidos, uno sólo al que la respuesta debe dirigirse. Subtipos: Causa (¿por qué?), finalidad (¿para qué?), lugar (¿dónde?), tiempo (¿cuándo?), modo (¿cómo?), motivo (¿con qué?), otras (¿quién?).
T I P O 2	Interrogativa indirecta con subordinación	La modalidad de pregunta o inquisición no aparece en la entonación de modalidad de la frase, sino que la interrogación está subordinada a una frase de otra modalidad.
	Interrogativa indirecta con sentido de cuestionamiento	Frases en que no aparecen acciones interrogativas expresas, pero, por semántica y situación, se entiende que tienen un sentido de cuestionamiento.
T I P O 3	Acto equivalente de pregunta	Test. Frases incompletas (final eludido para ser completado).
T I P O 4	Ecuaciones algebraicas	Las incógnitas son signos de lugar vacío (semejantes al tipo 3), cuya respuesta es su completitud.
T I P O 5	Actividades experimentales solicitadoras	Las condiciones mismas del experimento tienden a suscitar en el alumno una reacción semejante a la de una respuesta o una resolución del problema

Si nos atenemos a la realidad escolar, la pregunta adquiere categoría de protagonista dentro de lo que se viene llamando solicitudes. Por su número y por su poder: Una de las reiteradas constataciones empíricas en los análisis de los intercambios lingüísticos en el aula es la de la profusión de preguntas, hasta el punto de que, en lugar de

provocar respuestas las retraen (Wood, 1986: 208), pero, además, la pregunta demanda una respuesta inmediata, mucho más difícil de eludir que la de otro tipo de solicitaciones, que prolongan en el tiempo la demanda efectuada.

No es la pregunta un simple mecanismo de comunicación, como tampoco lo es la palabra misma. "En la palabra se ponen en funcionamiento los innumerables hilos ideológicos que traspasan todas las zonas de la comunicación social. Por eso es lógico que la palabra sea el *indicador* más sensible de las transformaciones sociales, inclusive de aquellas que apenas van madurando, que aún no se constituyen plenamente ni encuentran acceso todavía a los sistemas ideológicos ya formados y consolidados" (Voloshinov, 1992: 43). Esta es la razón por la que los análisis simplemente sintácticos quedan a medio camino de los análisis del discurso, y necesitan ser completados con análisis también semánticos. De hecho, el análisis del lenguaje en el aula es tema de estudio de diferentes disciplinas académicas, no sólo la pedagogía sino también numerosos enfoques sociológicos, pues la conversación es una interacción social y "es también un factor esencial para poder interiorizar y asimilar un correcto proceso de pensamiento y desarrollar al máximo las potencialidades del raciocinio y del pensamiento reflexivo. Decir las propias ideas a los compañeros en clase es crear y expresar nuestro propio pensamiento, y, en cierto sentido, crearnos a nosotros mismos" (Lago, 1990: 54).

Siguiendo el artículo de J. C. Lago, se propone una tipología de preguntas mucho más simple que las que hasta ahora se han visto, pues se trata de distinguir entre aquellas preguntas que invitan a los alumnos a participar en la conversación de forma activa, involucrándose personalmente en la producción del conocimiento, y las que sólo buscan, en el mejor de los casos, confirmar una información prefijada. Las primeras son las **buenas preguntas** mientras que las segundas son las **preguntas malas**.

Entre las preguntas malas se encuentran las **preguntas puramente retóricas** ("¿por qué quería Napoleón ser Emperador? Pues bien, porque...". No se busca una respuesta, se trata sólo de un recurso estilístico del discurso), las **preguntas cerradas** ("Napoleón fue emperador, ¿no es cierto?"). Presuponen la respuesta correcta) o las **oraciones enunciativas usadas como preguntas** ("¿Napoleón fue Emperador de Francia?"). No buscan información sino una simple confirmación). Las buenas preguntas son "las llamadas **preguntas exploratorias e investigadoras**. Estas parten del supuesto de que quien pregunta, o no sabe realmente la respuesta, o considera que su respuesta es una respuesta válida entre muchas otras y, por lo tanto, está realmente interesado en las respuestas. Son, pues, preguntas abiertas que posibilitan y motivan al oyente a dar su propia respuesta, no la respuesta esperada o ya determinada" (Lago, 1990: 63).

Mediante las preguntas malas no se permite al niño pensar por sí mismo y estructurar su pensamiento, sino sólo responder a las cuestiones planteadas por el maestro. "Este no es sino un síntoma más de la tendencia del profesor a controlar la situación. Se debe, pues, superar el uso y abuso de las cuestiones como medio de control y de dominación para pasar a ser un modo de incentivar, de motivar el diálogo, el intercambio de ideas y el conocimiento compartido" (Lago, 1990: 64). Pero esto supone entrar en el tema del reparto desigual del poder en el aula (maestro-alumnos), que dejo para más adelante, aunque es totalmente pertinente, ya que las condiciones del aula como espacio social representan posiciones enfrentadas de dominación: Quien tiene poder puede hacer preguntas y quien no lo tiene está obligado a intentar dar respuestas. Mientras todo el poder (el poder del saber) resida en el maestro, el diálogo es imposible, pues sólo queda lugar para el interrogatorio, de ahí que los alumnos no pregunten, porque no pueden.

PRÁCTICA ESCOLAR

A la hora de realizar una práctica en la que poner en juego algunos de los elementos presentados antes, se podría optar por dos caminos diferentes: El primero de ellos, de carácter más experimental, es el de diseñar diversas sesiones con alumnos, y en ese diseño jugar con los tipos de solicitaciones para analizar el comportamiento de los alumnos y el desarrollo general de cada clase. El segundo, de carácter más exploratorio, consiste en observar ejemplos reales de sesiones de clase con alumnos, para confirmar o no algunos de los resultados que este tipo de investigaciones han producido. Aquí se ha optado por la segunda opción, dejando para más adelante experimentar con la primera de ellas.

Aunque el alcance de la muestra escogida es limitado, se eligieron diferentes niveles del sistema de educación obligatoria. Así, se grabó una sesión en un tercer curso de educación infantil, otra sesión en un quinto curso de educación primaria, ambas en el C. P. «Príncipe Felipe», y una tercera sesión en un cuarto curso de enseñanza secundaria obligatoria, en el Instituto Nacional de Bachillerato mixto nº 4 (todos de Albacete).

Sin entrar en cuestiones epistemológicas referidas a la relación sujeto-objeto (en las ciencias humanas y sociales el objeto también son sujetos) y al problema del efecto del observador sobre los sistemas analizados, hay que señalar que cuando un docente (como cualquier otra persona) se sabe especialmente observado por un tercero que, además, utilizará esa observación en quién sabe qué investigación, resulta acertado presumir algún tipo de variación con respecto a su com-

portamiento habitual. De todas maneras, la larga duración de la clase y el tener que ocuparse de otros aspectos más importantes (atención a los alumnos, orden y disciplina, resolución de problemas...) minimizan esas dificultades. Otros elementos que también influyen en los resultados son las características propias de cada clase (grabaciones de diferentes clases con los mismos docentes y alumnos producen, con seguridad, resultados diferentes), por eso hay que tener presente en qué consistían cada una de ellas:

Educación Infantil.- En este nivel no hay separación entre unas horas y otras y, dado que es en la asamblea donde más interacciones lingüísticas se producen, la transcripción corresponde a la asamblea de una clase posterior a la celebración de las fiestas de carnaval.

Educación Primaria.- La separación entre horas tampoco es muy estricta, pero la transcripción corresponde al tiempo (aproximadamente una hora) dedicado a la asignatura de *Lengua*, en una clase que se dedicó a hablar sobre el tema de la publicidad.

Educación Secundaria.- Las clases están organizadas en sesiones de cincuenta minutos, y la que aquí se utiliza es una sesión del área de matemáticas, anterior al período de exámenes y dedicada a repasar problemas de trigonometría.

Tras las grabaciones y sus correspondientes transcripciones, se utilizó, básicamente, la tipología de preguntas propuesta por I. Escudero, para poder determinar en qué medida los hallazgos de investigaciones precedentes continúan presentes en las aulas del sistema educativo estatal, con un análisis tanto de los tipos de preguntas empleados como del tiempo dedicado a esas preguntas (incluyendo las preguntas formuladas por los alumnos).

ANÁLISIS

A la vista de las transcripciones de las tres sesiones grabadas, lo primero que destaca es la escasez de preguntas formuladas por los alumnos. Tanto si retrocedemos a los comienzos de los análisis de las interacciones didácticas (Susskind, 1969), como en investigaciones más actuales (Forman y Cazden, 1985), la tónica dominante de la comunicación en las aulas es la de que las niñas y niños casi nunca formulan preguntas o dan instrucciones a las/os maestras/os, y cuando lo hacen se limitan a pedir aclaraciones o a pedir permiso.

Además, esta tendencia parece que se agrava a lo largo del sistema escolar. En las clases analizadas, las preguntas de las/os alumnas/os suponen, del total del tiempo de clase, el 0.4% en Ed. Infantil, el 0.2% en Ed. Primaria y el 0.1% en Ed. Secundaria (¡y eso que esta última clase estaba dedicada a resolver dudas!). La única pregunta que se formula en Ed. Secundaria es para recordar una fecha (que queda sin contestar), la que se formula en Ed. Primaria, aunque es puramente retórica, podría haber servido para que la maestra demandase un discurso más elaborado al respecto y con opiniones de más alumnos, pero en lugar de eso, cuando la chica deja la frase siguiente sin finalizar, en ese momento en que se necesita reflexionar para poder finalizar lo que se quiere decir, la maestra le dice la finalización que ella estima conveniente y que, lógicamente, es aceptada por la alumna, aunque con ello nos quedemos sin saber realmente lo que ella pensaba y, lo que resulta también grave, sin darle la posibilidad de que, con su esfuerzo, elabore su pensamiento en forma de discurso transmitido a los demás. Sin ser mucho mejor, en Ed. Infantil los niños plantean cinco preguntas, una es puramente retórica, en dos piden repetir la pregunta anterior de la maestra, y en las otras dos se pide información adicional, aunque una de ellas queda sin respuesta.

En el lado de los docentes las cifras son completamente diferentes. La mayor parte del tiempo de clase es el maestro quien habla: Desde el 63.9% en Ed. Infantil hasta el 90.9% en Ed. Secundaria (en Ed. Primaria esta cifra se sitúa en el 52.8%, pues ya dije que se trata de una sesión planteada como diálogo/conversación alrededor del tema de la publicidad). Y dentro de estos tiempos en los que el docente tiene la palabra, la presencia de preguntas es importante: En Ed. Infantil suponen el 40.1%, en Ed. Primaria el 22.9% y en Ed. Secundaria el 16.5%. El bombardeo de preguntas de los niveles iniciales del sistema escolar va reduciéndose a lo largo del tiempo (también los alumnos van aprendiendo estrategias para eludir las preguntas) y, según el tipo de preguntas y la actitud del docente (conversacional o interrogativa), las interacciones didácticas cambian. Pero la tónica dominante sigue siendo la de preguntas que ejercitan, básicamente, la memoria (Colás Bravo, 1984).

En la clase de Ed. Infantil predominan las preguntas parciales o inquisitivas (especialmente las de modo y motivo), junto a las preguntas totales (sí/no) y, en tercer lugar, las frases incompletas. Tal vez el querer que todos los alumnos recuerden su disfraz en un tiempo limitado hace que la maestra tenga prisa, y se suceda un bombardeo continuo de preguntas que los niños van respondiendo con una palabra o una frase corta (3-4 palabras). Además, sólo dos niños hacen una intervención prolongada, en la que plantean temas que nada tienen que ver con el plan de la maestra (hablar de los disfraces), uno

que relata que murió su abuelo y otro que cuenta un juego electrónico que consiste en destruir zombies. En el primer caso creo que se trata de un tema bastante importante y que esa circunstancia puede ser una buena ocasión para hablar de la muerte, pero, tal vez por la incapacidad de los adultos (que pensamos, erróneamente, que también existe en los niños) se opta por hacer como si no se hubiera oído nada (¿qué pensaría un adulto si cuenta a alguien que su abuelo ha muerto y ese alguien ni se da por aludido?, tal vez la habilidad social más necesaria sea la de saber ponerse en el lugar del otro). El otro caso (sobre la destrucción de zombies) es diferente pero no menos grave: aunque se cambie de tema, el niño vuelve varias veces a lo mismo, expresándose en un lenguaje que, utilizando la terminología de B. Bernstein, podría catalogarse de código restringido³. Es probable que ese sea el código lingüístico utilizado (en caso contrario, se trataría del reflejo del ritmo del propio juego), pero su grado de obsesión con ese juego puede servir para iniciar una conversación, entre todos, más próxima al diálogo que a la mecánica del interrogatorio.

En la clase de Ed. Primaria casi todas las preguntas son parciales o inquisitivas, pero la intención de la maestra es que expresen lo que piensan (“¿creéis que....?”, “¿por qué....?”) y, en términos de actitud, permite un diálogo entre todos (pese a que sigue siendo ella la que *hace las preguntas*), de manera que es en esta clase en la única en la que se producen intercambios lingüísticos entre alumnos (especialmente al final, cuando se acerca el término de la sesión y la maestra no formula más preguntas), aunque algunas veces son intervenciones dirigidas a la maestra.

En la clase de Ed. Secundaria, dedicada a resolver problemas de trigonometría (al no plantear la resolución del problema de manera individual, sino que se resuelve en la pizarra por parte del profesor, no se habla de pregunta tipo ecuaciones algebraicas, pues si la hay es una pregunta que se formula para todos y que, en último término, responde el profesor), las preguntas del profesor son preguntas parciales o inquisitivas (las pocas preguntas totales se formulan para saber si se recuerda o no algo), cuya modalidad depende del proceso de resolución del problema, y frases incompletas, en una mecánica de series rápidas de preguntas-respuestas que persigue implicar mínimamente a los alumnos en el proceso de resolución y evitar que

(3) Tal vez exista un cierto paralelismo entre los video-juegos más comerciales y publicitados y la idea de código lingüístico restringido de B. Bernstein, pues son juegos que, por su dinámica, requieren acciones cortas e inmediatas, elegidas de entre muy pocas opciones (disparar, pegar, cortar, saltar, correr), y con una sucesión vertiginosa (no ha lugar para la reflexión, quien no sea capaz de automatizar las respuestas no podrá terminar el juego, morirá en el intento), pero esto es sólo una idea que habría que estudiar con más detalle.

su nivel de atención disminuya, siendo esta una mecánica que suele estar presente en las clases de lengua y matemáticas (Pedro, 1981).

Además, mientras que en los niveles de Ed. Infantil y Ed. Primaria las preguntas se suelen dirigir a un determinado alumno, en Ed. Secundaria las que abundan son las dirigidas a todos en general (que son las que más fácilmente se puede eludir contestar), tanto las preguntas parciales como las frases incompletas. En el caso que aquí se ha utilizado, la gran cantidad de frases incompletas muestran el juego que estas producen: la respuesta correcta está prefijada y el discurso del profesor queda en suspenso, esperando la respuesta; esta situación hace que no todos puedan eludir responder y, los más atrevidos, prueban soluciones con la esperanza de acertar.

La experiencia realizada no hace sino confirmar muchas de las cuestiones presentes en la bibliografía de que se dispone en el ámbito de las interacciones didácticas.

Es cierto que "la educación, y sobre todo el hacer didáctico en las aulas, necesita una teoría y una práctica de plantear preguntas problemáticas o de investigación, porque estas son justamente las cuestiones que estimulan el pensamiento y conducen hacia el aprendizaje. (...) Las aulas están llenas de preguntas, pero vacías de toda indagación" (Escudero, s. f.: 53). En este sentido, las preguntas que los docentes utilizan para lo que sirven es para el aprendizaje del aburrimiento programado, pues parece que, socialmente, se prefiere la asimilación de lo sabido al cuestionamiento y la búsqueda de lo nuevo que, por nuevo, debe ser diferente.

La distinción realizada por J. C. Lago (1990) entre malas y buenas preguntas sirve para señalar las dos posibilidades didácticas de la pregunta: Cuando las preguntas surgen de las respuestas, que ya están prefijadas, el discurso escolar se limitará a repetir lo ya dicho y se sustituye el conocimiento por, en el mejor de los casos, la erudición. La pregunta cuya respuesta se desconoce, porque aún no existe, nace de una situación de desconocimiento y es en esa situación de desconocimiento en donde el conocimiento se puede producir.

En este sentido, se deben plantear ciertas estrategias didácticas que permitan modificar los hábitos descritos. H. Taba (1964), para quien "la forma de hacer preguntas es, con mucho, el acto docente que, por sí solo, puede influir más poderosamente en todo el aprendizaje", señala tres operaciones mentales diferentes (agrupación y clasificación, interpretación de datos y realización de inferencias, aplicación del conocimiento obtenido a nuevas situaciones), con diferentes niveles de abstracción, que son las que deben guiar la estrategia didáctica, pues suponen un proceso mental superior al simple recuerdo.

Operaciones mentales lógicas y elementos componentes (H. Taba)

AGRUPACIÓN Y CLASIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN DE DATOS Y REALIZACIÓN DE INFERENCIAS	APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO OBTENIDO A NUEVAS SITUACIONES
1. Diferenciación de las propiedades específicas de las cosas. 2. Agrupación de los ítems semejantes. 3. Etiquetar cada categoría observada.	1. Reunión de datos o casos concretos sobre los que se basa la generalización. 2. Estudio de las relaciones entre los datos. 3. Formulación de generalizaciones o inferencias.	1. Reunir información adecuada estableciendo la condición bajo la cual una predicción es aplicable. 2. Predecir lo que va a ocurrir. 3. Fundamentar la predicción en un principio preestablecido o implícito.

Pero no sólo se trata de mejorar el proceso cognitivo de enseñanza, también habría que potenciar, por sus implicaciones ideológicas, el diálogo y la discusión en las escuelas. En este sentido, J. Tough propone otra serie de estrategias que se encuentran directamente relacionadas con el preguntar didáctico. Así, distingue secuencialmente entre:

Estrategias de información: “El profesor puede proporcionar información de muy diversas maneras, por ejemplo, ofreciendo una descripción o una relación de elementos, haciendo una afirmación de hecho, analogías o alegorías, utilizando una secuencia narrativa, haciendo un resumen o razonando y explicando un argumento” (Tough, 1979: 13).

Estrategias de orientación: “Corresponden a locuciones, preguntas y comentarios que invitan al niño a reflexionar de una forma concreta en torno a un tema. Las estrategias de orientación invitan al niño a responder con determinados usos del lenguaje que reflejen su pensamiento en un contexto determinado” (Tough, 1979: 112). Mediante estas, se intenta acercar a los niños al centro de interés, partiendo de las situaciones próximas a ellos y mediante actividades diversas (textos, imágenes, juegos...). Ejemplos de preguntas serían: “¿Te ha pasado algo parecido?”, “¿con qué opiniones estás de acuerdo y con cuáles no?”, “¿de qué trata eso?”.

Estrategias de facilitación: “Proponen ayudar a que el niño explore más profundamente en la dirección indicada por la estrategia de orientación” (Tough, 1979: 112). Entre estas estrategias se distinguen varios tipos. **Estrategias de compleción:** Partiendo de la respuesta del niño, se busca una reconstrucción de su pensamiento más precisa, con preguntas como: “¿lo que quieres decir es ...?”. **Estrategias de comprobación:** En lugar de la reconstrucción del pensamiento, se trata de verificar el mensaje, no para corregirlo sino para que el niño lo compruebe (“¿estás seguro de eso?”).

Estrategias de estructuración: “Con ellas se pretende dar al niño modelos adecuados de razonamientos, de estructuras lógicas y dialógicas del discurso. Se trata de cuestionar o preguntar acerca de supuestos, razones, relaciones, justificaciones, etc...” (Lago, 1990: 67). Existen numerosos aspectos de estructuración, entre otros:

- Adelantar consecuencias o realizar inferencias (“De lo que acabas de decir, creo que se deduce...”).
- Relacionar las intervenciones de diferentes personas (“¿Estás afirmando algo distinto de lo que afirmaba X, o es lo mismo expresando de diferente manera?”).
- Preguntar por el sentido de definiciones o expresiones usadas (“¿A qué te refieres cuando hablas de X?”).
- Buscar presupuestos, razones y justificaciones de lo dicho (“¿Estás suponiendo que...?”, “¿qué razones tienes para afirmar...?”).
- Presentar alternativas o puntos de vista diferentes (“Imagínate que alguien te dice lo contrario, ¿qué pensarías de...?”, “¿alguien tiene una idea diferente?”).

No obstante, mientras las relaciones en el sistema escolar estén caracterizadas por el reparto desigual de poder (tal y como se planteaba en el modelo de educación bancaria de P. Freire), las relaciones lingüísticas seguirán siendo asimétricas y, por tanto, incapaces de producir situaciones de diálogo o conversacionales. Las estrategias que se plantean suelen ir encaminadas a mejorar el preguntar del docente, pero, para que el preguntar del alumno ocupe un lugar importante en la cultura escolar, tienen que cambiar las condiciones políticas e ideológicas de los sistemas educativos formalizados.

CONCLUSIÓN

La separación entre la teoría psicopedagógica y la práctica escolar suele ocasionar ciertas discrepancias entre lo que se hace en las escuelas y lo que se dice que se debería hacer. En el caso que aquí se ha tratado, sobre las preguntas en el aula, se ha puesto de manifiesto que la dinámica del diálogo es sustituida por la dinámica del interrogatorio, que el dispositivo conversacional (cuyo primer ejemplo histórico se podría encontrar en los diálogos socráticos) es suplantado por un dispositivo de control, de manera que, pese a las formulaciones constructivistas presentes en el diseño del sistema educativo, algunos factores de la práctica escolar (como las estrategias de comunicación en el aula), no sólo impiden dichos planteamientos psicopedagógicos sino que los que fomentan son los diametralmente opuestos, pues algu-

nas de las investigaciones y propuestas, que desde los años sesenta se vienen produciendo, continúan sin tener incidencia en la práctica escolar. En este sentido, toda reforma educativa tiene que pasar, para su implantación real, por el análisis riguroso de lo que realmente sucede en el interior de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arregui, F. (1993): «El aula: Materiales para el estudio de la comunicación», en M^a A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (eds.): *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova, pp. 187-206.
- Bellack, A. y otros (1966): *The language of the classroom*, New York, Teachers College Press.
- Colás Bravo, M. P. (1984): «La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo», *Enseñanza*, 4.
- Escudero, I. (s. f.): *El preguntar didáctico*, inédito (material fotocopiado).
- Fabra, M. L. y Domènech, M. (2000): *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*, Barcelona, Paidós.
- Flanders, N. A. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*, Madrid, Anaya.
- Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1985): «Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive of peer interaction», en J. V. Wertch (comp.): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, University Press.
- Hennings, D. G. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*, Madrid, Anaya.
- Lago, J. C. (1990): «Conocimiento social y diálogo: Bases para una comunidad de investigación», *Educación y Sociedad*, 7, 53-72.
- Pedro, E. R. (1981): *Social stratification and classroom discourse*, Stockhom, LiberLaromedel Lund.
- Pérez Gómez, A. I. (1992): «Enseñanza para la comprensión», en J. Gimeno y A. I. Pérez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 78-114.
- Rivas, J. I. (1993): «El aula como microsociedad: Significación social del aula y de la relación educativa», en M^a A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (eds.): *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova, pp. 167-186.
- Shulman, L. S. (1989): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», en M. C. Wittrock: *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- Susskind, E. (1969): «The role of question-asking in the elementary school classroom», en F. Kaplan y S. B. Sarason (eds.): *The Psycho-educational clinic*, New Haven, Yale.
- Taba, H. (1964): *Thinking in Elementary School Children*, citado en D. G. Hennings (1978): *El dominio de la comunicación educativa*, Madrid, Anaya, p. 147-158.
- Tough, J. (1979): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela*, Madrid, Visor.
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996): *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- Voloshinov, V. N. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- Wood, D. (1986): «Aspects of teaching and learning», en M. Richards y P. Light (comps.): *Children of Social Worlds*, Cambridge, Polity Press.