

El rol que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión

Trevor H. Cairney

Desde hace mucho tiempo se reconoce que las preguntas constituyen una herramienta esencial del docente. El profesor de lectura también tiene que utilizarlas bastante como técnica pedagógica. Sin embargo, con frecuencia su uso en la enseñanza de la lectura se ha reducido a la comprobación de conocimientos o a interrogar sobre los textos sin más. Cuando se usan de este modo, las preguntas sirven para poco más que para comprobar la habilidad para extraer información de los textos con muy pocas posibilidades docente (Tierney y Cunningham, 1984).

Sin embargo, las preguntas son herramientas importantes para facilitar la construcción de significado. Este punto de vista recibe el apoyo de los estudios de las interacciones lingüísticas entre adultos y niños durante los años preescolar y de las investigaciones más recientes sobre la comprensión. La investigación sobre el papel que desempeñan las preguntas en el desarrollo del lenguaje hablado indica que los adultos las utilizan constantemente para facilitar la construcción del significado (Bruner, 1983; Painter, 1986; Snow, 1983; Wells, 1986). Asimismo, investigaciones más recientes sobre la comprensión lectora han puesto de manifiesto que las preguntas encierran un gran potencial como facilitadoras de la comprensión (Tierney y Cunningham, 1984).

La postura adoptada en este libro consiste en que el uso primario de preguntas debe formar parte del proceso de andamiaje. Si las preguntas no se diseñan para empujar a los alumnos a través de sus específicas ZDP, se limita considerablemente su papel. Si no se utilizan de este modo, se quedarán en una simple comprobación de la comprensión y de la habilidad para transferir significados de los textos de otras personas. Aunque este último uso de las preguntas tiene un lugar limitado en el conjunto de curriculum (por ejemplo, los estudiantes han de ser capaces de leer textos de procedimiento como receta para duplicar el significado), tiene poca importancia para el desarrollo de la habilidad

para construir el significado.

Se reconoce en general que el uso de preguntas con fines docentes hunde sus raíces en los métodos usados por Sócrates. Es difícil seguir sus raíces en cuanto estrategia para el desarrollo de la lectoescritura. Tanto los libros de texto, como los exámenes, periódicos, manuales de enseñanza y documentos curriculares se han caracterizado por la gran importancia otorgada al planteamiento de preguntas. Enseñanza y preguntas se consideran casi sinónimos Hymen (1979) dice que es imposible pensar en la enseñanza sin preguntas. Y, sin embargo, un triste aspecto del uso de las preguntas consiste en que las decisiones de los profesores en relación con éstas son en el mejor de los casos, intuitivas (Wilén, 1982)

Caben pocas dudas sobre la importancia de las preguntas en la enseñanza. Casi es habitual que los profesores pregunten, podemos presumir que con ello pretenden estimular el pensamiento de los alumnos y comprobar su comprensión. Una serie de autores ha examinado el número y calidad de las preguntas que hacen los profesores (por ejemplo, Stevens, 1912; Moyer, 1965; Flanders, 1970) y concluyen que ocupan más del 80% del tiempo docente escolar, que esas preguntas las dirigen sobre todo los profesores a los niños y a menudo son cerradas, ósea, que pretenden conseguir una única respuesta. Hoetker y Ahlbrand (1969) descubrieron que los profesores hacen una media de 2 a 4 preguntas por minuto.

La investigación educativa sobre las preguntas tiene una historia que se inicia con Stevens (1912), cuyo estudio describía las conductas interrogativas de los profesores. Desde entonces, se han realizado numerosos estudios relacionados sobre todo con la práctica, más que con las teorías sobre el planeamiento de preguntas (Dillon, 1982). Estas investigaciones han descrito el uso de preguntas por los docentes (frecuencia, tasa y tipo), el éxito de la formación de los profesores para utilizar una serie de cuestiones y la eficacia de las técnicas específicas de pregunta (tipo de pregunta, quién la plantea, cuánto se realiza, etc.)

A pesar del volumen de investigaciones realizadas sobre las preguntas, se han suscitado dudas sobre la validez y la utilidad de este trabajo. Dillon (1982), por ejemplo, se muestra crítico con gran parte de la investigación educativa sobre las

preguntas, diciendo que, en general, se ha planteado en relación con la práctica más que con el desarrollo teórico. Asimismo, indica que hay contradicciones curiosas entre el uso de las preguntas que hacen los profesores y los que no lo son. Un lógico –dice- hace una pregunta porque sabe la respuesta y se supone que la sabe alguien. Por otra parte, un profesor suele conocer la respuesta y hace la pregunta porque cree que el estudiante también necesita saberla. Sin embargo, como el estudiante no hace la pregunta, quizá no desee saber lo que el profesor sabe.

Dillon se cuestiona si este tipo de enfoque de las preguntas puede servir para los fines de la investigación. A los terapeutas se les advierte que no realicen demasiadas preguntas porque limitan la interacción; a los profesores se les estimula a que hagan muchas preguntas porque estimulan y favorecen la investigación. Los profesores las utilizan como técnica predominante, mientras que otros profesionales las evitan. Estas contradicciones no sólo confunden, sino que hacen dudar de las sugerencias que se hacen a los docentes respecto a las preguntas. Parece que gran cantidad de consejos sobre las preguntas que han influido en la práctica de clase se ha basado más en la lógica que en la investigación (Good y Brophy, 1978).

Una preocupación importante de la investigación sobre la lectura ha sido el desarrollo de taxonomías de preguntas (por ejemplo, Barret, 1976; Pearson y Johnson, 1978), directamente influidas por la Taxonomía de Objetivos Educativos de Bloom (1956). En estas taxonomías está implícita la creencia de que la cantidad y tipo de pensamiento varía en relación con la clase de cuestión planteada. Taxonomías como la de Banton Smith (1963), que identifica cuatro tipos principales de pregunta (literal, interpretativa, crítica y creativa), se ha utilizado de manera bastante generalizada, resultando útiles para aumentar la conciencia del profesor sobre la necesidad de ir más allá del recuerdo de detalles concretos (para una exposición más completa, véase Cairney, (1983). Sin embargo, la investigación referida al papel que las preguntas desempeñan en la lectura indica que la relación entre el pensamiento y las cuestiones planteadas no es tan sencilla como se pensaba en un principio.

Uno de los principales problemas que plantean estas taxonomías consiste en que de forma invariable, consideran las preguntas sin tener en cuenta el lector, el texto y el contexto. Muchos factores parecen influir en la eficacia de las preguntas. Por ejemplo: ¿quién formula y hace las preguntas (profesor, adulto de confianza, compañero, el alumno)? ¿Cuál es el contenido de la pregunta? ¿En qué momento del ciclo de aprendizaje se formula la pregunta: antes, durante o después de la tarea? ¿En qué contexto se plantea la pregunta: clase formal, puesta en común en grupo, puesta en común en clase? La aplicación de taxonomías sin tener en cuenta estos factores puede explicar por qué varía de forma tan espectacular la eficacia de las preguntas de un estudio a otro.

Los profesores suelen dar por supuesto que hay una relación directa y positiva entre el tipo, frecuencia, tasa y momento de las preguntas de los profesores y el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, los resultados de las investigaciones han sido diversos y, a veces, confusos.

Aunque hay puntos de vista conflictivos en la investigación en relación con el uso eficaz de las preguntas, la mayoría de los profesores, investigadores y teóricos de la educación está de acuerdo con la afirmación de Degarmo (1911, citado por Wilen, 1982) acerca de que “preguntar bien es enseñar bien”. Por supuesto, uno de los problemas es que los profesores no siempre lo hacen bien. De hecho, se ha demostrado que, incluso los materiales curriculares diseñados para ayudar a los docentes a preguntar bien, a veces presentan modelos inadecuados en su planteamiento. Beck y Cols, (1979), por ejemplo, descubrieron que, en manuales básicos de lectura, las preguntas que se hacen son: a) más aleatorias que coherentes; b) se centran con frecuencia en detalles triviales, y c) no sirven mucho de ayuda para lectores que construyen una comprensión coherente del relato.

Wiesendanger y Wollenberg (1978) han discutido el papel de las preguntas antecedentes como herramienta para el desarrollo de la comprensión. Aunque pudieron citar una serie de estudios que demostraban que las preguntas realizadas antes de leer un pasaje facilitan la comprensión (por ejemplo, McGaw y Grotelueschen, 1972), otros han indicado lo contrario (por ejemplo, Markle y Capie, 1976). En relación con las preguntas posteriores a la lectura, los resultados

son más previsibles, aunque todavía aparezcan algunas incoherencias. Anderson y Biddle (1975) descubrieron que las preguntas planteadas después de la lectura tenían un efecto facilitador en 37 de 40 estudios cuando se examinaba a los estudiantes sobre las mismas preguntas. Sin embargo, cuando se introdujeron nuevas preguntas, los efectos solamente fueron moderados, apareciendo sólo en 26 de los estudios citados.

Se ha demostrado que el tipo de pregunta tiene un efecto sobre la utilidad de las realizadas después de la lectura. Rickards y Hatcher (1976) descubrieron que las preguntas basadas en el contenido de un texto de elevada importancia estructural facilitaban el aprendizaje de los textos en mucha mayor medida que las basadas en un contenido de baja importancia estructural. De igual modo, Denner (1982, citado en Tierney y Cunningham, 1984) descubrió que las preguntas “de más alto nivel” produjeron un efecto mayor sobre el aprendizaje que las de “nivel más bajo”. En contraste, los resultados de las investigaciones relativas al uso de preguntas durante la lectura tienen mayor coherencia positiva. Los estudios realizados utilizando un amplio conjunto de lectores, textos contextos docentes (por ejemplo Rothkopf, 1966, 1972; Graves y Clark, 1981) han demostrado que los estudiantes que han tenido oportunidad de responder a preguntas concretas planteadas mientras leían, se desenvuelven mucho mejor que ante las mismas preguntas efectuadas en una prueba posterior a la lectura. Sin embargo, carecemos de datos sobre la eficacia de las preguntas utilizadas con diversos tipos de textos y en una serie de contextos de aprendizaje de la “vida real”.

Algunos investigadores y teóricos de la educación han dicho que tenemos que dedicar más atención a las preguntas de los alumnos (Carner, 1963; Gall, 1970; Dillon, 1982; Tierney y Cunningham 1984). Dado el predominio de las preguntas del profesor en la mayoría de las clases, parece conveniente centrarse en las efectuadas por los alumnos. Floyd (1960, citado en Gall, 1970) descubrió que los alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años hacían menos del 5% de la totalidad de las preguntas planeadas en clase. Y, sin embargo, se considera que las preguntas de los alumnos desempeñan un papel significativo en el aprendizaje (Dillon, 1982. Relacionada con esta cuestión está la del papel que puede desempeñar la autointerrogación en el desarrollo de la comprensión. Aunque pocos estudios han investigado este problema. Las pruebas preliminares

son interesantes. Por ejemplo, Palincsar y Brown (1983) descubrieron que los alumnos entrenados para autointerrogarse se desenvuelven mejor en la lectura.

En resumen, caben pocas dudas acerca de que las preguntas constituyen una importantísima herramienta que los profesores utilizan para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, los resultados de las investigaciones en este campo son divergentes y confusos. Aunque es evidente la utilidad de las preguntas, parece que la influencia en el aprendizaje varía dependiendo de: a) el tipo de pregunta realizada; b) el momento de la pregunta; c) el tipo de texto que se está leyendo; d) la forma de plantear la pregunta, y e) el razonamiento del profesor subyacente a la pregunta. Carecemos de resultados de investigaciones basadas en ambientes “reales” de clase, textos ecológicamente válidos y tareas de comprensión. Es preciso trabajar más en este campo.

Creo que una de las razones de la incoherencia en este terreno consiste en que los estudios realizados no se han ocupado lo bastante del papel que desempeña el lector en la comprensión. Dichos estudios ha utilizado textos y preguntas idénticos con un gran número de lectores. Han dado por supuesto que todos estaban en el mismo nivel evolutivo, tenían los mismos intereses, los mismos objetivos en la lectura y los mismos conocimientos previos. La exposición presentada antes, en este mismo capítulo sobre los conceptos de andamiaje se produce mejor cuando las preguntas, estímulos, información facilitada, etc. Se ajustan a las necesidades específicas del alumno. Sospechamos que gran parte de las investigaciones sobre las preguntas se han ocupado de situaciones artificiales de aprendizaje, poco pertinentes en real con el mundo real.

¿Cómo deben hablar los profesores a los alumnos sobre los textos?

Uno de los mejores ejemplos de “habla textual” en acción se encuentra en la novela de niños *The Great Gilly Hopkins* (La gran Gilly Hopkins) (Paterson, 1978b, págs. 44-45). Este relato se desenvuelve en torno a las luchas de Gilly para adaptarse a vivir en otro hogar en donde la acogen, para comprenderse mejor a sí misma y descubrir el amor por primera vez. En el relato aparece una deliciosa conversación entre Gilly, la Sra. Trotter (madre adoptiva), el Sr. Randolph (un ciego que vive en la puerta contigua) y William Ernest (un niño más pequeño, ligeramente minusválido, acogido también por la Sra. Trotter).

Una tarde, después de comer, el Sr. Randolph pide a Gilly que le lea alguna poesía de Wordsworth. Ella accede a regañadientes, termina el poema y se sienta, perdida en su propia cólera y frustración. Pero el Sr. Dandolph interrumpe sus pensamientos:

“Bueno, ¿qué piensa del Sr. Wordsworth, Srta. Gilly?, preguntó el Ser. Randolph, interrumpiendo sus pensamientos.

“Estúpido”, dijo ella... Una mirada de dolor atravesó el rostro del Sr. Randolph, “Supongo”, dijo él con su voz herida, educada, “con sólo una lectura, uno podría...”

“Como aquí” – Gilly se sentía obligada ahora a justificar una opinión que no había mantenido en el pasado – “como aquí al final: ‘la más despreciable* de las flores que vuela. ¿Qué demonios?, ¿qué se supone que quiere decir?”

¿Quién ha oído nunca hablar de una ‘flor mala’?”

El Sr. Randolph se relajó. “La palabra *despreciable* tiene más de una definición, Srta. Gilly. Aquí el poeta se refiere a la humildad, insignificancia, y no – riendo con suavidad – no a mala condición”.

Gilly se ruborizó. “Tampoco he visto nunca que una flor vuele”. Dientes de león”. Todos se volvieron a mirar a William Ernest, no sólo sobresaltados por el sonido, pocas veces escuchado, de su voz, sino por el hecho de que los tres se habían olvidado de que él seguía en la estancia. Él se sentó en el suelo, con las piernas cruzadas, al lado del sofá, como un gurú, parpadeando tras sus gafas.

¿“Habeís oído?” La voz de Trotter resonó con aire triunfal. “¿Dientes de león? ¿No es lo más ingenioso que habeís oído?”. William Ernest escondió la cabeza tras el sofá.

“Es probable que ésa sea exactamente la flor en la pensaba el Sr. Wordsworth”, dijo el Sr. Randolph. “Seguro que es la flor más humilde de todas”. “Esa es la flor más despreciable”, asintió feliz Trotter. “Y seguro que vuelan, como dice William Ernest. Vuelan por todas partes”.

Este extracto nos proporciona un magnífico ejemplo en el que varias personas hablan sobre un texto y, en el proceso, atraviesan sus ZDP individuales. En él podemos ver:

1. Al Sr. Randolph que facilita el acceso a un texto que se sitúa más por delante del nivel de desarrollo “actual” de Gilly.
2. Que la interacción entre los individuos que forman el grupo puede facilitar el aprendizaje.
3. Cómo puede ejercer un “profesor” un control silencioso mediante sus preguntas y comentarios, sin apagar las demás voces del grupo.
4. Que el “profesor” no es la única persona que tiene conocimientos y que a veces, otros miembros del grupo, que en otras ocasiones quizá sean considerados como los menos inteligentes, pueden asumir el papel del profesor.

*Él termino original inglés que aparece en el poema es mean que, entre otras cosas, significa “depreciable”, “mala”, etc. En su acepción de “despreciable”, puede entenderse en el sentido de “humilde” “insignificante”, como lo hace notar el personaje del Sr. Randolph, ante la interpretación de Gilly, la protagonista, como “flor mala” (N. del T.)

5. Al Sr. Randolph, facilitando nuevos conocimientos en respuesta a las preguntas de Gilly.
6. Que la perspicacia y respuestas de un miembro del grupo (William Ernest) contribuyen al aprendizaje de otro.
7. El entusiasmo de Trotter cuando presencia el rasgo de perspicacia de William Ernest y la afirmación de su apoyo hacia él como persona y como alumno.

Éste es el tipo de conversación sobre el texto que se produce cuando pequeñas comunidades de alumnos trabajan bajo la supervisión de un profesor que tiene la sensibilidad y la perspicacia necesarias para captar el momento más adecuado para la enseñanza, para plantear la pregunta correcta, para saber cuándo ha de suministrar nuevos conocimientos.

La conversación sobre el texto: qué hacer y qué no hacer

Partiendo de la exposición anterior, habrá quedado claro que hay muchas formas de hablar sobre el lenguaje, adoptando los profesores distintos niveles de control, dependiendo de sus convicciones sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza. La siguiente tabla trata de realiza las características esenciales del enfoque defendido en este libro, en contraste con otro que consideramos demasiado centrado en el profesor. Estos puntos se basan en los que he desarrollado para un foro dedicado a la cuestión de enseñanza basada en el género (Cairney, 1988b).

Esta lista de puntos puede dar la impresión de que la conversación sobre el texto es un momento programable con facilidad dentro de cualquier horario escolar, de que lo único que necesitamos es un pequeño espacio en alguna parte de nuestros ocupados *curricula*. Es importante disipar esa idea. Aunque entre las actividades de la semana puede programarse la conversación sobre los textos, con frecuencia surge de la lectura y la escritura en las que están ocupados los alumnos. En teoría, debería producirse en un ambiente en el que se haya creado una atmósfera de comunidad, es decir, cuando lectores y escritores hablan sobre el texto porque el lenguaje es importante y pertinente para ellos (Carney y Langbien, 1989). En las clases en donde surge este tipo de comunidad, la conversación sobre el texto se convierte en una parte importante del ciclo total de lectura y escritura con objetivos reales.

Tabla 3.1: Contraste de enfoques de la conversación sobre el texto.

El enfoque correcto de la conversación sobre el texto supone que el profesor:	El enfoque equivocado de la conversación sobre el texto supone que el profesor:
<ul style="list-style-type: none">• Permita con frecuencia a los alumnos que escojan los textos que prefieren tratar;• Hable sobre el texto en respuesta a los intentos de los alumnos de construir el significado;• Inicie a los alumnos en nuevas formas textuales cuando sufren objetivos “reales” para estos textos;• Utilice diversas estrategias para centrar la atención sobre el texto;• Facilite conocimientos sobre el texto cuando observe lagunas en la comprensión de los alumnos; • Utilice preguntas para estimular el pensamiento; • Utilice tanto preguntas abiertas como cerradas;• Plantee cuestiones inductivas y deductivas;• Dé oportunidades a los alumnos para que manifiesten sus puntos de vista personales;• Haga de la construcción de significados el centro primordial de todo diálogo;• Trate de descubrir lo que los alumnos quieren saber antes de hablar sobre los textos;• Estimulen el autodescubrimiento;• Dé oportunidades a los alumnos para que compartan sus puntos de vista en situaciones de grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Escoja siempre los textos que se estudiarán; • Hable sobre los textos con independencia del nivel de interés o participación de los alumnos;• Inicie a los alumnos en nuevas formas textuales con fines puramente escolares;• Limite las estrategias utilizadas para preguntar;• Facilite conocimientos sobre los textos cuando al profesor le parezca conveniente, de acuerdo con las presuntas necesidades;• Utilice las preguntas, sobre todo, para comprobar los conocimientos;• Utilice sobre todo preguntas cerradas;• Haga preferentemente preguntas deductivas;• Ofrezca pocas oportunidades para poner en común los distintos puntos de vista;• Se centre en aspectos del texto distintos del significado; • Dedica siempre lo que los niños tienen que saber; • Desapruebe el autodescubrimiento;• Limite las oportunidades para la puesta en común en grupo.

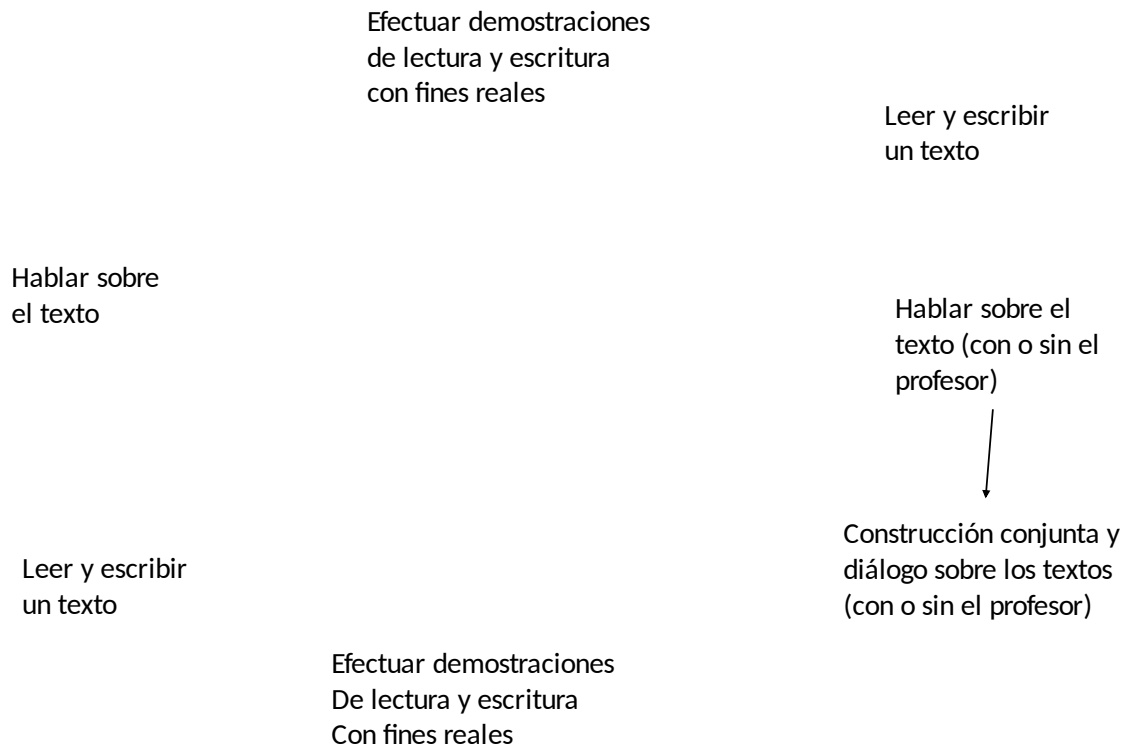


Figura 3.1: Representación cíclica de la lectura y escritura de textos en clase.

Todos los elementos de este ciclo tienen la misma importancia. Los estudiantes necesitan ver que sus profesores y compañeros leen y escriben. Tienen que observar que ambas actividades son adecuadas en relación con sus necesidades e intereses. Asimismo, deben ofrecérseles frecuentes oportunidades de leer y escribir textos con diversos fines. Estos textos se convierten entonces en centro de atención para los alumnos, porque ven los beneficios mutuos que extraen al dialogar sobre los significados construidos por cada miembro del grupo. A veces, esto llevará a la construcción conjunta de textos, cuando se ayude a los estudiantes a ir más allá de su actual conocimiento del texto, hacia nuevos usos y comprensiones del lenguaje. La construcción conjunta puede llevar consigo que el profesor trabaje con un grupo de alumnos o que los mismos estudiantes lean o escriban juntos un texto. Las construcciones conjuntas de este tipo conducirán inevitablemente a conversar más sobre los textos en cuestión y, con el tiempo, los

alumnos aplicarán estos nuevos puntos de vista socialmente contruidos a su propia lectura y escritura.

El principal problema que se plantea a los profesores de lengua consiste en conseguir que nuestro tema adquiera importancia en relación con las necesidades de los estudiantes. Nuestros alumnos tienen que asumir un control mayor del aprendizaje en este campo. Como señalé al comienzo de este capítulo, existe el peligro de que la creciente atención prestada a la conversación sobre el texto desanime a aquellos alumnos que ya tienen problemas para considerar que la lengua es importante para ellos.

Los profesores que atiendan la petición a favor de una mayor cantidad de conversaciones sobre los textos deben examinar en primer lugar los supuestos que dan fundamento a sus convicciones sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza antes de empezar a hacer cambios en sus programas de lengua. Como ya he dicho, es totalmente necesario que los profesores acepten su papel de participantes fundamentales y de líderes de la conversación sobre el texto en clase. No obstante, esto debe hacerse de manera que quede patente la naturaleza cooperativa y social del aprendizaje. Asimismo, los cambios deben basarse siempre en el deseo de obtener que la lectura y la escritura cobren mayor importancia en relación con las necesidades de los alumnos. La conversación sobre el texto debe incrementar los deseos de nuestros estudiantes para leer y escribir textos con fines que consideren pertinentes para su vida.