

ESTUDIO 8

Las preguntas en el aula

Antonia Francisca Adame Viera

Centro de Profesores y Recursos. Badajoz

Resumen

Las preguntas son aplicadas en todo el proceso curricular. En el aula, son propuestas por profesores, alumnos y en los textos. Como instrumento didáctico suelen utilizarse como estímulo del conocimiento y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien, para extinguir la curiosidad y evitar el discurso discente, que se reducirá a rememorar lo aprendido y repetir lo escuchado.

Las investigaciones actuales manifiestan que el profesor medio ocupa el tiempo de clase explicando y proponiendo preguntas a los estudiantes, de forma tan rápida, que no tienen ocasión para responder ni expresar preguntas. Por ello, hemos de replantearnos el modo de hacerles preguntas y actualizarlos en el conocimiento y uso de técnicas alternativas al modelo inquisitorial.

Palabras clave: Interrogación didáctica, lenguaje, metodología, comunicación educativa, enseñanza.

Summary

We use question all throughout the teaching-learning process. In the classroom teachers, students as well as in texts, use questions. As a teaching tool questions are handled either to stimulate knowledge from students or answer their curiosity. In this case students are asked only to remember what they have learned and to repeat what they have listened to.

Recent research shows that a normal teacher spends most of his/her time in class asking questions to students, in such a fast way, those students hardly have time to answer any question or even think about them. Therefore we as teachers should reflect about how we ask and use questions in our classes and learn more about new methods and other techniques different from the inquisitorial ones.

Key words: Didactic, interrogation, language, methodology, communication, teaching.

1.- Introducción

Al parecer, las primeras conexiones que establecemos con el mundo surgen en forma de preguntas. El asombro o sorpresa que el niño experimenta ante las cosas que le rodean hace que se interrogue respecto a ellas en el intento de conocer y saber, a la espera de la respuesta. Su curiosidad hace que se interese y pregunte por todo lo que desconoce y, en la mayoría de los casos, somos los adultos los que ahogamos esta curiosidad latente en el niño hasta su despertar al mundo de los mayores.

En los primeros años, cuando el niño entra en la escuela, llega ávido de saber, cargado de miles de preguntas que lanza por doquier ante el maestro. Sin embargo, cuando salen de la escuela, los estudiantes no preguntan. Ante esta disyuntiva cabe plantear la siguiente cuestión: *¿es qué llevan satisfecha toda su curiosidad, o llevan sus preguntas sofocadas?*

Mary Budd Rowe (cit. en C. Pearson, 1989) es una distinguida educadora, conocida con el apodo de "la señora que espera" por la importancia que concede a la idea de que los profesores no dan al estudiante el tiempo suficiente para responder a las preguntas. Su investigación aplicada a la educación, y demostrada en cientos de aulas, es bien conocida actualmente y puede expresarse como sigue: *La gente joven pensará con mayor eficacia y confianza en sí mismos si los profesores les interrogan menos y les escuchan más.*

Inquirir según Rowe, consiste en bombardear a los estudiantes de forma muy estructurada con preguntas sobre sus conocimientos, formuladas de forma tan rápida que los estudiantes no tienen tiempo para pensar y los profesores no tienen tiempo para evaluar las respuestas.

Las investigaciones realizadas en el aula a este respecto ponen de manifiesto que el profesor medio hace varias preguntas por minuto, espera sólo un segundo a que los estudiantes empiecen a contestar y décimas de segundo entre la respuesta y la formulación de una nueva pregunta.

La mayor parte de las preguntas suponen rememoración y repetición de información factual; algunas aluden a consideraciones especulativas y valorativas; otras se refieren a aspectos cognoscitivos de la información; y las restantes, son conversacionales y organizativas.

Las grabaciones en las aulas, nos desvelan otros tipos de conductas existentes entre los profesores. El mimetismo o repetición de la respuesta del alumno alcanza una proporción notable, del mismo modo; los agradecimientos verbales alcanzan un cuarto de las intervenciones, siendo distribuidos al azar e indiscriminadamente, independientemente del valor de la respuesta. Algunos profesores para aceptar una sola respuesta expresada de forma preestablecida, rehusaban respuestas perfectamente correctas. Las respuestas de los estudiantes, acertadas o no, eran fragmentarias y lacónicas.

Sin embargo, preguntar es algo que pueden hacer juntos profesores y alumnos. Cuando los profesores son entrenados en el método de preguntar, se demuestra que los cambios producidos en el comportamiento de los estudiantes son muy provechosos para el conjunto de interacciones que se producen en el aula.

Por todo lo expuesto, los docentes tendremos que replantearnos los tipos y formas de hacer las preguntas a nuestros alumnos y actualizarnos en el conocimiento y uso de técnicas y modos alternativos al modelo inquisitorial.

Para concluir, recordar la propuesta de Platón que ejemplificaba Sócrates, referida a la educación de los niños: *La educación debería hacer a los jóvenes maestros en el preguntar y responder preguntas* (República, VII-534. Platón).

2.- Fundamentación teórica

Resulta necesario clarificar la pretensión de este trabajo, dado que el campo del preguntar didáctico es muy amplio, por ello es imprescindible "limitar" hasta donde se desea llegar.

La práctica que se expone se circunscribe al estudio de los *tipos y formas de preguntas* que se producen en el aula, siguiendo las aportaciones y líneas metodológicas establecidos en los experimentos de Escudero, I. (1995).

Se parte de un marco teórico flexible donde se recogen las aportaciones de múltiples investigaciones sobre el preguntar didáctico y se presenta una propuesta didáctica clara y asequible sobre el tema, fruto de la observación práctica.

La temática que se aborda, se encuadra dentro de la Logodidáctica y es tratada desde un punto de vista pedagógico, en la búsqueda de mejorar la práctica educativa y de enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje.

2.1. Sobre la conceptualización del preguntar

Preguntar significa demandar, interrogar o hacer preguntas a uno para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto (diccionario enciclopédico Salvat, 1990).

Preguntar consiste en pedir a una persona que dé información sobre algo. Exponer en forma interrogativa una cuestión a alguien (enciclopedia Larousse, 1981).

Desde un punto de vista pedagógico, la pregunta se considera un **instrumento didáctico** incluida en las relaciones establecidas entre la Didáctica y el Lenguaje: la LOGODIDÁCTICA, que presenta y analiza los aspectos esenciales y los elementos comunes entre el lenguaje razonante y la enseñanza.

La pregunta se inserta por un lado, en la estructura y función de los diferentes tipos de lenguajes usados en los contenidos de la enseñanza y, por otro, en la metodología curricular como estilo de enseñar los contenidos. Presentándose a la par, como tema teórico y práctico.

Las preguntas son aplicadas no sólo en las aulas sino en todo el proceso curricular, siendo un procedimiento propio del asesoramiento y de las entrevistas de selección, de los materiales de

enseñanza programada y por ordenador, y de las valoraciones escolares de todo tipo. En el contexto del aula, las preguntas son propuestas por los profesores, por los alumnos o en los textos.

La pregunta como instrumento didáctico posee una doble polaridad, pudiendo ser utilizada como estímulo del conocimiento y guía del proceso de enseñanza/aprendizaje o, por el contrario, para extinguir la curiosidad del niño y evitar el discurso discente, que se reducirá a recordar lo aprendido y a repetir lo escuchado. La pregunta nace para la respuesta.

En el proceso dialógico que se establece en el aula entre el docente y el discente, las preguntas serán, a la vez, método y fruto didáctico.

2.2.- Sobre las funciones del preguntar

Al preguntar se le confieren dos propósitos claramente diferenciados:

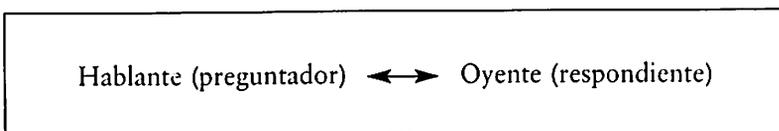
- La adquisición y asimilación de conocimientos.
- El ejercicio de ciertas facultades, como hablar, discurrir, pensar, investigar y descubrir.

Dependiendo de la forma y utilización de las preguntas se priorizará una sobre otra.

Estas funciones serán distintas, teniendo en cuenta el sujeto que realice la pregunta, ya que en cualquier actividad didáctica participan dos tipos de sujetos:

- El docente, referido al profesor, texto o material didáctico.
- El discente, incluyéndose al alumno, aprendiz, estudioso de cualquier materia o cuestión.

En toda pregunta se establece un tipo de juego entre el emisor o sujeto activo y el receptor o sujeto pasivo, siguiendo el esquema:



Los fines didácticos de las preguntas pueden resultar opuestos obedeciendo al tipo de sujeto que la exprese.

2.3.- Sobre el tipo y las formas de las preguntas

Bajo el término pregunta, se incluyen:

- Las frases de modalidad interrogativa que la gramática diferencia como:
 - Totales o preguntas propias, cuyo planteamiento en un principio parece una disyuntiva, suponiendo que caben dos respuestas (SI/NO), aunque admite como válidas otras que modifican la rigidez de la dis-

yunción. El campo de respuesta es amplio o irrestringido.

- **Parciales o inquisitivas**, cuya propuesta comienza por un pronombre, un adverbio o una preposición (¿Qué?, ¿Quién?, ¿Con qué?, ¿Alguien?, ¿Para qué?, ¿Por qué?, ¿En dónde?, ¿A dónde?, ¿Cuándo?), éstas pueden clasificarse en preguntas de *causa, fin, lugar, tiempo, motivo y otras*. Su campo de respuesta es restringido.

La diferenciación fundamental en la formulación de las preguntas es de tipo entonativa, elevación del tono al principio de la frase y una cadencia al final de la misma.

- **Negativas**, éstas se inician con un adverbio de negación, esperando una respuesta afirmativa.
- Las frases de **interrogación indirecta** en que la modalidad de pregunta no aparece en la entonación, sino que está subordinada a una frase de otra modalidad.

Del mismo modo, quedarían incluidas las frases que no son expresamente interrogativas, sino que tienen un sentido de cuestionamiento por semántica y por situación.

- **Actos e instrumentos didácticos equivalentes a preguntas propias**, que producen en el sujeto una reacción que puede ser una respuesta lingüística a una actividad equivalente. Este sería el caso de los tests o el de las frases incompletas en que la respuesta se asocia a cubrir el hueco a completar.

- **Ecuaciones algebraicas** donde existen una o varias incógnitas, cuya búsqueda o resolución es análoga a la respuesta.
- **Actividades experimentales solicitadoras**, como los encargos de encontrar que implican una indagación como respuesta, o bien la propuesta de ejercicios manuales o motores que pretenden un desenlace práctico como respuesta.

Aunque la dinámica del proceso didáctico es abierta e imprevisible y no debe fijarse demasiado en esquemas previos, se ha de tener en cuenta los tipos y forma de las preguntas que se incluyen en las categorías y sirven de referencia. A este respecto cabe mencionar:

- **Las preguntas de tipo factual o de memorización** de hechos previamente enseñados. Las preguntas factuales ayudan a aprender información medible, su fin es el aprender materias.

Se ha dedicado un enorme esfuerzo a identificar los tipos de preguntas que pueden hacerse y a preparar a los profesores para que planteen esos tipos de preguntas que son de memorización y no factuales. Estos últimos han venido a llamarse de "alta cognición" por oposición a los de "baja cognición" que implican conocimiento o rememoración.

La idea subyacente a este tipo de pregunta es que para estimular un pensamiento más alto, deberían hacerse preguntas de un tipo más alto. Sin embargo, las investigaciones recientes desconfían de estas suposiciones. Dillon (1982 a) manifiesta

que tal relación se dá más o menos la mitad de veces, por lo que una pregunta de nivel más alto supone una respuesta de cualquier nivel.

- Las **preguntas convergentes** y las **preguntas divergentes**.

Las primeras, llevan implícita una respuesta concreta, dada por la cultura o la ciencia, hay que recurrir a la memoria para contestarlas, desarrollando la misma y sin que medien reacciones afectivas o imaginativas. Las segundas, tienen una variedad de respuestas, recurriéndose a la imaginación, asociación, sentimiento, al inconsciente y a la memoria, desarrollando la creatividad y variedad de ideas.

Por último, en el sentido de que la Didáctica puede producir algo e intervenir si priorizamos las actividades cognitivas o expresivas y comunicativas de diferentes tipos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en oposición a la adquisición/evaluación/adquisición, se ha de tener en cuenta la alternativa socrática:

- La **pregunta socrática** se inicia como la catequítica o judicial, partiendo de un concepto adquirido, el cual a través de la metodología se pone en cuestión para que el sujeto dude que no sabía lo que creía saber.

El discípulo aprende mediante la didáctica negativa conducido por el maestro que inicia el proceso con una pregunta inquisitiva y cuya misión es provocar en el sujeto sucesivas preguntas para que descubra nuevos saberes.

2.4.- Sobre el preguntar en las aulas

El tema del preguntar ocupa un puesto importante no sólo en el aula, sino en todo el proceso curricular.

Ante el hecho de preguntar se ponen en función los elementos esenciales que conforman el proceso didáctico: el profesor, el alumno y la materia objeto de conocimiento, por ello, hemos de considerar las preguntas del profesor, las del alumno y la interrelación establecida entre ambas, así como las preguntas que se formulan en los textos.

2.4.1.- Las preguntas del profesor

Importantes didactas entre los que destacan Taba (cit. en Grant, D., 1978), Flanders (1977), Postic (1978), De Landshere (1977), opinan que las preguntas sirven para avanzar la conversación de la clase, constituyéndose éstas en la parte más activa del proceso de aprendizaje y resaltando la importancia del tipo y forma de las preguntas que el profesor propone a los alumnos.

Actualmente se centra la atención en el hecho de que los profesores *hagan más preguntas* y más de un *tipo distinto* a las de memorización factual, a un *ritmo más lento*, y en que realicen secuencias de preguntas sobre *actualización* de conocimientos o de *comprobación* de los mismos. Estas estrategias se consideran que estimulan y favorecen el pensamiento, la verbalización y el aprendizaje del estudiante.

Investigaciones recientes han puesto en tela de juicio la correspondencia cognitiva entre pregunta-respuesta (Dillon, 1982 b). Por otra parte no se ha demostrado que las preguntas del profesor estimulen el pensamiento del estudiante, no existiendo conclusiones en cuanto al efecto positivo sobre sus logros.

La investigación sociolingüística manifiesta que las preguntas del profesor sirven para el *control social y verbal del aula* (Mishler, 1978).

Los estudios realizados por Dillon (1982 a, 1985 a) y Wood Wood (1984), ponen de manifiesto que las preguntas del profesor, tal como eran formuladas *producen efectos negativos* sobre los procesos cognitivos, afectivos y expresivos del estudiante; demuestran que las técnicas de *no cuestionamiento*, las inquisiciones *parciales* o sollicitaciones *indirectas*, ejercen mayores beneficios. Los estudios de Dillon (1979, 1981 a) recomiendan que los profesores hagan menos preguntas y que uticen otras alternativas al cuestionamiento, una de ellas son las preguntas de los estudiantes.

2.4.2.- Las preguntas del estudiante

Parece que son las preguntas del estudiante las que estimulan su pensamiento y aprendizaje, constituyendo una clave para ello. Desde una perspectiva didáctica son éstas la mejor forma para que la enseñanza cumpla su fin esencial. El hecho de que el estudiante pregunte implica que está prestando atención y ejercitando su pensamiento.

Conclusiones que se apoyan en las investigaciones citadas anteriormente.

Sin embargo, los estudiantes no hacen preguntas en las aulas y existe un fuerte contraste en cuanto a "la escasez de preguntas de los estudiantes y el aluvión de preguntas del profesor" (Susskind, 1969).

Especial interés adquieren las condiciones que podrían inhibir y estimular el comportamiento de pregunta-respuesta de los estudiantes. El objeto crucial es cómo nacen en la mente las preguntas, cómo se plantean y de qué forma se expresan. En relación, estaría la función del preguntar en los aspectos del desarrollo del niño y, qué es lo característico de las situaciones sociales en hacer o no preguntas o, por qué preguntas de un tipo determinado.

Estudios experimentales de Dillon (1985 b) han demostrado que al igual que los profesores, los estudiantes pueden ser entrenados para cualquier tipo de conducta hacia el cuestionamiento. Cuando se pone a prueba la relación entre la conducta de cuestionamiento y los logros académicos posteriores, se ve que ésta es positiva.

El profesor ha de incitar a los estudiantes a que pregunten, mediante técnicas de sollicitación como el cuestionamiento parcial, el indirecto, el suspensivo, el negativo, usando cuestiones abiertas que provoquen otras preguntas. Se trata de buscar los medios para que éstos puedan hacer preguntas, aunque si no se produce un cambio social y estructural, sus preguntas no podrán ser observadas en la clase.

2.4.3.- *Las preguntas en los textos*

Las investigaciones de los textos para la enseñanza se deben a la Psicología Cognitiva y a la Didáctica.

Las preguntas escritas, al igual que las orales, abundan en las escuelas, en los libros de texto, en exámenes y en los materiales de estudios impresos o por ordenador. En general y del mismo modo que las preguntas de los profesores, éstas son muchas y de tipo memorístico.

Los estudios sobre el tema se centran en que las preguntas de los textos exigen ante todo la memorización de las informaciones que presentan, coartando otras posibilidades. Davis y Hunkins (1966), aluden a que los textos apenas han mejorado con respecto a los que existen.

Asimismo, numerosas tesis doctorales ponen de manifiesto que en los libros de textos abundan las preguntas de "baja cognición", que caracteriza también al cuestionamiento oral de los docentes. No obstante, en la literatura pedagógica y en los estudios de entrenamiento o de Formación del Profesorado, encontramos un predominio de las preguntas de "alta cognición".

La investigación actual estudia el aprovechamiento de las preguntas para posibilitar el proceso de información en un texto.

Los experimentos sobre la actividad del preguntar en los libros de textos se deben a diversos autores, siendo necesario resaltar los de Frase (1967 y 1975) y los de Dayton (1977) sobre las pre/post preguntas en la exposición de diapositivas con relación a aspectos no

verbales e imaginarios, siendo útil en la asociación pregunta/ilustración. En España destaca Roda Salinas (1986) con su estudio comparativo sobre preguntas adjuntas e imágenes.

Siendo apreciable estas investigaciones en el campo teórico, resulta más fructífera todavía en el práctico ya que sus descubrimientos pueden mejorar los materiales de lectura usados en la escuela, facilitando su enseñanza y la retención de lo leído.

Los resultados de la investigación educativa y didáctica sobre preguntas adjuntas en los textos, dan por supuesto que despiertan la atención y que favorecen el procesamiento y comprensión de la información.

En relación con esta investigación se hallan otros proyectos sobre el auto-cuestionamiento, cuyo fin es que el sujeto se plantee preguntas ante la lectura y/o estudio, siendo Wong (1965) el pionero. Estas preguntas suelen ser de búsqueda de información sobre sucesos de la lectura y sobre la comprensión de los procesos que se producen en uno mismo mientras lee. Cabe destacar el hecho de que a los estudiantes se les enseña sobre las preguntas y como formularlas. Estas preguntas, evidencian la comprensión del texto y los logros en la asimilación de la información leída.

2.5.- *Sobre el cuestionamiento y el aprendizaje*

En cuanto a la finalidad de "aprender", a la función de las preguntas en

el aprender, se han de tener en cuenta dos cuestiones, ya que puede contextualizarse en el paradigma educativo proceso-producto.

El producto alude a la contribución de las preguntas en el logro académico y si favorecen la conservación de conocimientos sobre la materia.

Las investigaciones han confirmado que las preguntas factuales propician el aprendizaje de información factual, teniendo como fin el aprender materias. Sin embargo, los educadores creen en la adquisición de actitudes, hábitos, habilidades y comportamientos que tienen que aprenderse.

Por otro lado, la pregunta puede concretarse teniendo en cuenta las categorías que contienen, el número y clase de preguntas, la manera de preguntar y el preguntador.

Tomando el aprendizaje como proceso, la cuestión se centra en la función de las preguntas en dicho proceso. Podemos considerar dos aspectos al respecto: por un lado, la misión del cuestionamiento en los procesos cognitivos, afectivos y expresivos del estudiante, de otro; su meta en el proceso didáctico y en la dinámica del aula.

Los procesos en el aula comprenden intereses que van más allá de la enseñanza en sí, entre ellos podemos señalar: los conversacionales y directivos, cualidades como el ambiente, el tono y, la dinámica que se establece en la clase.

Hasta ahora se ha venido creyendo que las preguntas del profesor amplían todos estos procesos, no obstante algu-

nas de las investigaciones ya citadas han demostrado que no es así.

2.6.- Sobre la teoría de las preguntas

La Educación carece de una teoría de las preguntas y sin embargo, muestra un fecundo contexto para el desarrollo de teorías en otras disciplinas. El estudio multidisciplinar propuesto por Dillon (1982 c) beneficiaría tanto el aspecto teórico como el práctico.

Las teorías que a continuación se reseñan, podrían concretar "un corpus didáctico" basado en un "cuestionamiento dialógico" fundamentado lógicamente y epistemológicamente.

Siguiendo un concepto erotético -interrogatorio- del aprendizaje (Macmillan y Garrison, 1983), las actividades de la enseñanza responden a las preguntas que los estudiantes deberían plantear, teniendo en cuenta sus conocimientos actuales y la disposición intelectual. Aportan criterios para la preparación reflexiva de las lecciones y para su evaluación sistemática.

El análisis de sistema de la guía de instrucción socrática (Collins, 1977), especifica como la enseñanza socrática cumple el aprendizaje de la información y las habilidades del razonamiento, abarcando las metas, estrategias y la estructura de control para ambas cosas.

Utilizando la teoría matemática de juegos y la teoría semántica de las relaciones pregunta/respuesta, el modelo de aprendizaje de la teoría de juegos (Hintikka, 1982) entiende la enseñan-

za como un diálogo parecido a un juego que se mueve. Las preguntas del profesor se apoyan en lo que el estudiante conoce y son distintas a las de búsqueda de información.

El modelo psicológico de instrucción como pregunta/respuesta (Sigel y Saunders, 1979) aporta una base conceptual para usar el cuestionamiento como enseñanza. Basado en las ideas de Piaget (1968), consideran la importancia de las preguntas en el crecimiento y desarrollo del niño. La cuestión principal, estriba en crear la discrepancia en el alumno con la pregunta del profesor, para que el niño ponga en juego su actividad mental para resolver la cuestión planteada.

La discusión en la clase como un acontecimiento de pregunta-respuesta se considera en el análisis sociolingüístico de la discusión en el aula (Johnson, 1979). Esta discusión sigue un ciclo invariante y obligatorio de pregunta del profesor-respuesta del alumno-reacción del profesor. Esta teoría presenta sus supuestos en cuanto al conocimiento de la respuesta y la verdad de la presuposición de las preguntas.

3.- Planteamiento de la experiencia

En el presente trabajo se pretende ofrecer una visión sobre el preguntar en las aulas, siendo su finalidad de tipo práctica-aplicada.

El trabajo se plantea como un conjunto integrado por una fundamentación teórica y por una aplicación práctica:

La primera presenta un marco teórico fruto del estudio bibliográfico realizado. En ella se intenta ofrecer una panorámica actualizada sobre el preguntar didáctico.

La segunda es de tipo descriptivo e incluye un análisis de la experiencia llevada a cabo.

Ante este planteamiento el objetivo prioritario es el que sigue: *estudiar los tipos y formas de preguntas que los docentes-discentes provocan y/o producen ante la exposición de un tema.*

3.1.- El contexto

La experiencia objeto de trabajo se llevó a cabo durante el curso 1995-96 en un Centro concertado de Badajoz, su contexto pertenece al medio urbano. Se halla ubicado en la zona centro, casco antiguo de la ciudad.

La población infantil de la zona es escasa, por lo que el alumnado procede de distintas barriadas colindantes y sus características son muy variadas. El nivel cultural y económico en que se desenvuelven los alumnos es medio-medio. Muchos de los padres poseen estudios de bachillerato y algunos estudios primarios, existiendo titulados medios y superiores. Las ocupaciones más significativas son las de funcionarios de distintas escalas y ministerios, empleados de pequeñas y medias empresas y una minoría de profesiones liberales. En general los padres muestran interés por la educación de sus hijos, aunque algunos de ellos se despreocupan de esta cuestión.

Asisten al centro un total de 454 alumnos, resultando una ratio de 28,37 alumnos por aula. No existen grupos marginales notorios, exceptuando algún caso de privación socio-cultural. Un porcentaje notable de alumnos de cursos superiores presentan un bajo rendimiento escolar.

El conjunto escolar es de construcción antigua, aunque en los últimos años se han realizado algunas reformas. Tiene 16 unidades: dos de E. Infantil, doce de E. Primaria y dos de Segunda Etapa. Dispone de gimnasio, laboratorio, biblioteca, sala de psicomotricidad, gabinete de logopedia, gabinete de orientación y patios de recreo.

El centro acoge a a.c.n.e.e. en su mayoría invidentes. Cuentan con especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física, Orientación Escolar y un profesor de Apoyo al Centro, constituyendo un Equipo de profesores fijos. El claustro está formado por veinte profesores.

En general el entorno puede considerarse propicio. La dotación de recursos económicos, materiales y humanos es bastante aceptable.

3.2.- La muestra

La muestra está formada por un grupo de alumnos (N = 27) y su profesora. Los alumnos pertenecen al primer nivel de Primaria. Es un grupo mixto de edades comprendidas entre los seis y los siete años. Han sido asignados al grupo según el criterio "orden alfabético de apellido".

Se selecciona una muestra de sujetos de este nivel/edad por considerar que los niños de estas edades poseen una mayor espontaneidad, característica que se supone manifestarán en el planteamiento de preguntas y en sus respuestas.

En el grupo hay tres alumnos con necesidades educativas especiales: uno con síndrome de Down y dos con dificultades de aprendizaje (D.A.). Estos, reciben apoyo de Pedagogía Terapéutica y/o de Logopedia dentro o fuera del aula.

La tutora lleva ejerciendo su docencia en el primer ciclo de Primaria doce años, teniendo gran experiencia en estos niveles. Su especialidad es Ciencias Sociales y estudia cuarto curso de Psicología. Como profesional se preocupa por su formación permanente contando en su curriculum con la realización de todo tipo de cursos, en especial los relacionados con los niveles que suele impartir.

3.3.- Procedimiento

Se trabaja con la siguiente secuencia:

- Estudio bibliográfico sobre el preguntar didáctico y temas relacionados.
- Previamente a las grabaciones de audio en el aula, se mantiene una entrevista con la directora del Centro y con la tutora del grupo para hacer la propuesta de la experiencia y concienciarles de la finalidad de la misma. Se pretende conseguir la colaboración de forma

abierta y voluntaria y la obtención de datos sobre el Centro y el grupo objeto de estudio.

- Se realiza la primera grabación en el aula de una sesión explicativa, con la presencia de un observador. Esta observación resulta distorsionada y poco fiable, dado que la presencia de un observador extraño al aula, parece inhibir las preguntas espontáneas de los niños, del mismo modo; el hecho de que la profesora se sienta observada, resta naturalidad a la experiencia.
- Posteriormente, previo contacto y acuerdo con la maestra se hace la segunda grabación de una sesión explicativa elegida por ella misma. Esta vez, sin la presencia del observador. Los niños han sido informados de que se realizarán grabaciones periódicas para su posterior escucha, con ello se intenta conseguir una situación habitual y natural.
- Bajo estas mismas condiciones se ejecuta una tercera grabación, cuyo objeto es refutar y contrastar los datos obtenidos en la anterior y darle fiabilidad a la experiencia.
- Transcripción de las grabaciones intentando superar las dificultades de sonidos, ruidos internos y externos al aula, superposición de conversaciones y murmullos.
- Por último se procede al análisis de las grabaciones, cronometración de tiempos para la adquisición de datos, estudio de los mismos y obtención de conclusiones.

3.4.- Metodología

No se sigue en este trabajo una metodología estrictamente experimental. Esta experiencia se encuadra dentro de la investigación cuasi-experimental, viniendo a ser una investigación *expost-facto*, dado que el análisis se realiza una vez que los hechos o fenómenos a que hace referencia han ocurrido ya.

Se parte de una observación inicial que aunque resulta distorsionada, poco fiable y resta naturalidad a la experiencia por la presencia del observador, se utiliza para después volver a ella y comprobar las impresiones que haya podido inspirar, procurando obrar con cautela y objetividad.

Siguiendo a Escudero, I. (1995) se usa el método indagatorio, en el sentido de averiguar los tipos y formas de las preguntas que se dan en el aula y de obtener conclusiones al respecto. Se indaga sobre las interacciones verbales que se producen en la práctica educativa, utilizando como medio una grabadora para captar una parte de la realidad de la misma.

Para el análisis de las transcripciones se utilizan las siguientes categorías:

- 1) Estudio de los tiempos en el aula:
 - a) Duración total de la clase y partes de la sesión:
 - Tiempo dedicado por el profesor o profesora a la exposición del tema.
 - Tiempo que intervienen los alumnos.

b) Los tiempos en las interacciones verbales:

- Tiempo total que interviene el profesor o profesora, incluyendo la explicación y la formulación de preguntas.
- Tiempo que hablan los alumnos, incluyendo las preguntas que realizan y la narración de hechos y experiencias.
- Tiempo dedicado a preguntar/responder:
 - Tiempo total
 - Tiempo medio entre pregunta/respuesta.
 - Tiempo que destina el profesor o profesora a preguntar.
 - Tiempo medio entre pregunta/respuesta.
- Tiempo no útil (revuelos, llamadas de atención a los alumnos, etc).

2) Estudio de las preguntas en el aula:

a) Preguntas de la profesora:

- Tipos de preguntas.
- Propósitos de las preguntas.
- Procedimientos utilizados en el discurso.
- Número de preguntas realizadas en cada parte de la sesión.
- Número de preguntas por minuto.

b) Preguntas y respuestas de los alumnos:

- Tipos de preguntas.

- Propósitos de las preguntas y de las intervenciones.

- Observaciones sobre las respuestas.

- Número de preguntas propuestas.

- Número de alumnos que intervienen: preguntan/narran.

3) Esquemas de cuestionamiento que se producen en el desarrollo de la clase.

4) Tipos de conductas que se producen en el aula.

4.- Análisis descriptivo

4.1.- *Características de las preguntas-respuestas en la etapa y nivel estudiado*

A la hora de plantearnos las respuestas de los niños, hemos de tener en cuenta las aportaciones de Piaget (1926). Siguiendo al autor, se nos plantean dos cuestiones fundamentales con relación al tema: **la modalidad del pensamiento infantil y la explicación en el niño.**

Ante estas cuestiones, nos surge el problema de la realidad del niño y, el de la casualidad infantil desde el análisis de su contenido. El contenido se descubre o no, según un conjunto de creencias íntimas.

Si nos proponemos averiguar cómo concibe el niño algún concepto y le interrogamos sobre él, se obtendrán resultados que no debemos desconocer, incluso si son debidos a la fabulación, es decir; a la tendencia que tienen

los niños a inventar mitos cuando se encuentran perplejos ante una pregunta. Puede ocurrir que el niño no se la haya planteado de la misma manera, e incluso que no se la haya planteado de ningún modo, por eso es necesario variar las cuestiones, hacer contra-sugerencias, renunciar a un cuestionamiento fijo y cerrado.

El examen del contenido de las preguntas de los niños revela cuáles son sus intereses en las distintas edades, y nos indica los problemas que el niño se plantea, en los cuales nunca hubiésemos pensado o no nos los plantearíamos con los mismos términos. El estudio de la forma de las preguntas muestra cuáles son las soluciones implícitas que se dan en los niños, porque casi toda pregunta contiene una solución por la manera en que es planteada.

Es muy importante partir de las preguntas formuladas por los niños de la misma edad, para poder aplicar la forma de esas preguntas a los que nos proponemos plantear. Hay niños que por la manera de formular sus preguntas parecen asimilar la vida y el movimiento, esto es; el animismo, que corresponde a algo espontáneo en el niño. Igualmente en las respuestas de niños de cortas edades, podemos observar el egocentrismo.

El niño no llega a comunicar todo su pensamiento. O bien está en la sociedad de sus iguales, y la conversación va ligada a las acciones inmediatas y al juego, o bien está en la sociedad de los adultos, y entonces pregunta sin cesar, sin dar sus propias explicaciones.

Las calla porque cree que todo el mundo las conoce, o por miedo a equivocarse. Las calla, sobre todo, porque siendo suyas, le parecen las más naturales y hasta las únicas. Simplemente, porque su pensamiento no está tan socializado como el nuestro.

Otro inconveniente está en la dificultad de discernir en el niño el juego de la creencia, la creencia de la fabulación. Lo relevante es la interpretación de la pregunta-respuesta, situándolas en su contexto.

Cuando la pregunta planteada disgusta al niño, el niño responde no importa qué y cómo. Esta reacción se designa con el término de el *no importaquismo*, debido a Binet y Simon (cit. en Piaget, 1926).

Cuando el niño sin reflexionar, responde a la pregunta, pero ésta es sugestiva, o el niño trata simplemente de responder al preguntador sin recurrir a su propia reflexión, se dice que hay creencia sugerida.

Cuando el niño contesta con reflexión extrayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, siendo la pregunta nueva para él, se dice que hay creencia dispartada. Ésta creencia está influenciada por el interrogatorio, ya que la forma en que se plantea la pregunta le fuerza a razonar en una cierta dirección, per no obstante, es un producto original del pensamiento de niño, ya que ni el razonamiento que se utiliza en la respuesta ni el uso de conocimientos previos que se usa en su reflexión, son influenciados directamente por el preguntador.

Finalmente, cuando el niño no tiene necesidad de razonar para constatar, sino que puede dar con presteza una respuesta formulada o formulable, hay creencia espontánea.

De las diferentes clases de respuestas en el niño, las más interesantes son las creencias espontáneas, es decir anteriores al interrogatorio. Las disparatadas, instruyen en la medida en que permiten descubrir la orientación del espíritu del niño. La fabulación puede dar algunas indicaciones, sobre todo negativas, si se interpretan prudentemente. Las sugeridas y el no importaquismo, no nos dan a conocer nada sobre el niño; las primeras porque sólo revelan lo que el preguntador ha querido hacer decir al niño, y las segundas porque sólo testimonian la incomprensión del sujeto al que se pregunta o interroga.

A este respecto, hemos de considerar el discernir en las respuestas recibidas, lo que proviene del niño y lo que proviene del medio que le rodea.

Cuando el niño construye una noción con ocasión de una palabra del lenguaje adulto, tal noción puede ser enteramente infantil, en el sentido de que la palabra era primitivamente tan opaca a su inteligencia como lo es un determinado fenómeno físico, y que para comprenderla la ha deformado y asimilado según una estructura mental propia. De este modo, podemos considerar al niño no como un ser de pura imitación, sino que asimila las cosas según su estructura propia, por esto, aun lo que está influenciado por el adulto, puede ser original.

4.2.- Análisis del desarrollo de la clase

4.2.1.- El tema planteado y los aspectos metodológicos.

El tema objeto de aprendizaje de los alumnos y de explicación de la profesora, lleva por título: **El termómetro. Diferencias de Calor.**

En el aula se utilizan los textos de la editorial Edebé. Estos textos son globalizados, por lo que los niños poseen un libro y los cuadernos de apoyo para cada trimestre.

Previo a la presentación del tema, los alumnos han ido al laboratorio para conocer los diferentes tipos de termómetros, los han visto en el corchograma ilustrado para esta unidad que hay en la clase, en sus textos y en casa.

En el desarrollo del tema, se tratan los siguientes contenidos:

- Concepto y tipos de termómetros.
- Utilidad del termómetro.
- La temperatura:
 - Diferencias de temperatura: máxima, mínima, media.
 - Medidas de temperatura: los grados y las décimas.
- Enfermedad y temperatura.

Éstos se presentan partiendo de los conocimientos previos que poseen los alumnos.

La metodología utilizada se basa en los principios de globalización, actividad y participación. Al comienzo de la expli-

cación se utiliza el método inquisitivo, manifiesto durante todo el desarrollo, al igual que la técnica expositiva.

En el desarrollo del tema podemos distinguir dos partes: en la primera, interviene principalmente la profesora y algunos alumnos; esta parte se destina a la exposición de los contenidos más relevantes de la lección. En la segunda, intervienen los alumnos, la profesora se limita a aclarar hechos y conceptos que los niños plantean al contar sus experiencias o preguntar por alguno de ellos; se repasan, aclaran o amplían algunos contenidos explicados y se introducen los nuevos que surgen de las intervenciones de los niños. Al final de la explicación que dura aproximadamente un cuarto de hora, los niños se dedican a la realización de las actividades propuestas en sus textos, solicitando la ayuda de la profesora en caso de dudas.

Las actividades del texto consisten en el planteamiento de sencillas preguntas adjuntas sobre los contenidos. O bien, ejercicios de aplicación y realización práctica. Regularmente las cuestiones del

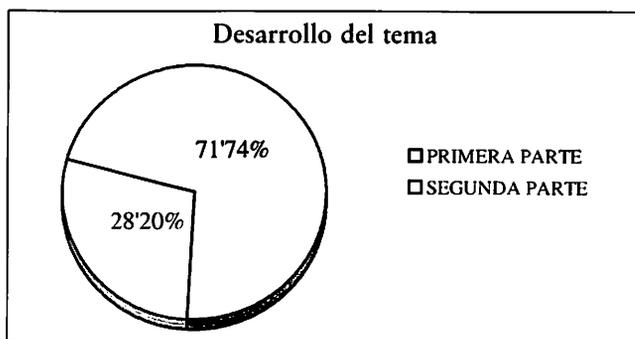
texto son de *comprensión, de comprobación, de memorización y de asimilación.*

4.2.2.- Los tiempos en el aula

La distribución tareas/tiempos en el aula es un hecho relevante si consideramos que los alumnos de estas edades suelen mantener la atención durante cortos periodos de tiempo, fatigándose y mostrando falta de interés cuando estos se amplían. De aquí, la importancia de que las explicaciones no se prorroguen demasiado y los tiempos se hagan breves y amenos.

La programación realizada sobre el tema es semanal, ello implica que los alumnos trabajarán sobre el centro de interés, cinco jornadas escolares desde las diversas materias del currículum. La clase dedicada al tema propuesto tiene una duración de 30 a 45 minutos como máximo, repartidos entre el desarrollo y la realización de actividades.

Al desarrollo del tema se dedican 14'47"28: un 28'20% de exposición del profesor o profesora, y un 71'74% en el que los alumnos exponen sus experiencias o preguntas (Cuadro 1, gráfica 1).



Gráfica 1

PARTES DE LA SESIÓN	DURACIÓN	TIEMPO QUE HABLA LA PROFESORA	TIEMPO QUE HABLAN LOS ALUMNOS	Nº DE PREGUNTAS DE LA PROFESORA	Nº DE PREGUNTAS DE LOS ALUMNOS
PRIMERA PARTE: Explicación de la profesora.	04'08"63	7'11"30	5'59"17	11	--
SEGUNDA PARTE: Experiencias y preguntas de los alumnos.	10'38"65			4	9
TOTALES	14'47"28	13'10"47	15	9	24

CUADRO 1

TIEMPO MEDIO ENTRE PREG./RESP.	TIEMPO DE PREG. DE LA PROFESORA LA PROFESORA	Nº DE PREG. POR MINUTO QUE HACE	TIEMPO NO ÚTIL.	Nº DE ALUMNOS QUE INTERVIENEN
01"01	21"79	2,08*	01'13"58	19
$T_T = 22"43$				$N_T = 27$

CUADRO 2

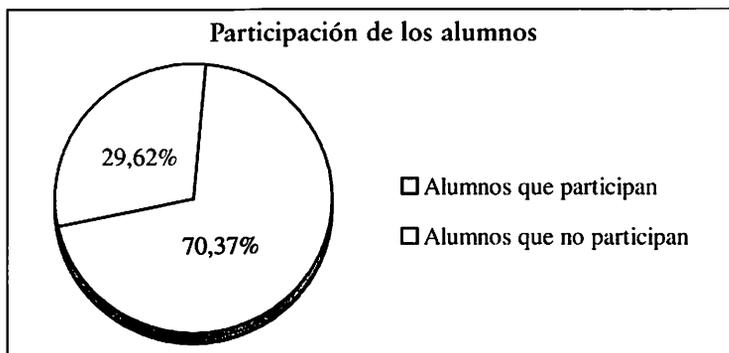
* Tomando como referencia el tiempo que habla la profesora.

En las interacciones verbales que se establecen en el aula, hemos de tener en cuenta los siguientes tiempos:

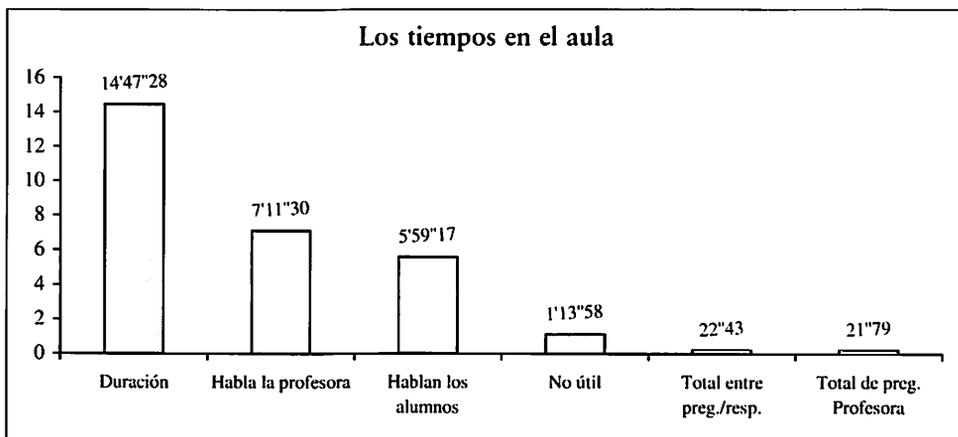
- El tiempo que habla el profesor o profesora: 7'11"30 de explicación y realización de preguntas.
- El tiempo que hablan los alumnos: 5'59"17 de preguntas y narraciones.
- El tiempo total entre preguntas y respuestas: 22"43. Se tiene en cuenta un *tiempo medio* entre el final de una pregunta y el inicio de la respuesta, éste es de 01"01.

- El tiempo que dedica el profesor o profesora a preguntar: 21"74 desde que inicia la pregunta hasta que la termina de formularla.
- El tiempo no útil: 01'13"58 de la duración del desarrollo del tema. Se considera el típico revuelo que se produce en el aula ante cualquier acontecimiento que rompa el ritmo habitual de la clase, las llamadas de atención por distracciones, etc.

(Cuadros 1 y 2, gráfica 3).



Gráfica 2

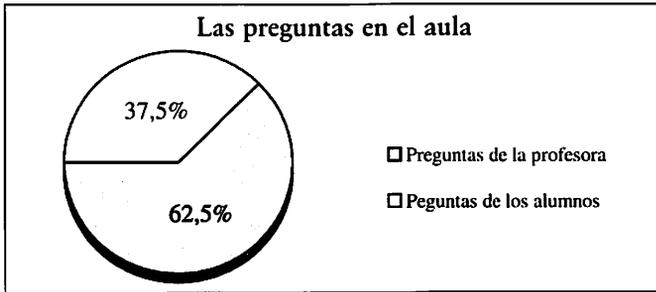


Gráfica 3

4.3.- Análisis de las preguntas en el aula

Del total de preguntas que se producen en el aula, un 62'5% son planteadas por la profesora y un 37'5% las

realizan los alumnos, teniendo en cuenta que no todos los alumnos que intervienen hacen preguntas y que algunos intervienen varias veces.



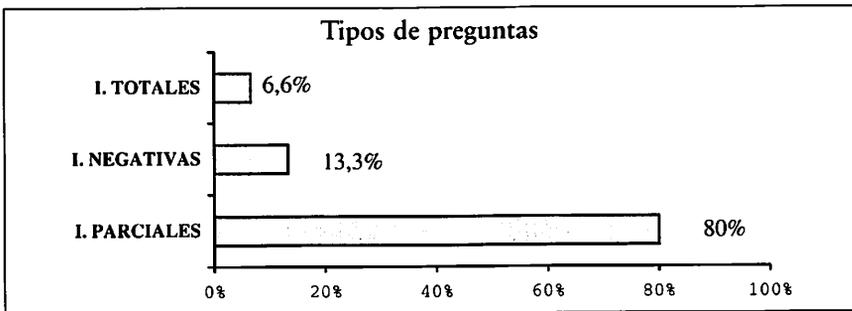
Gráfica 4

4.3.1.- Las preguntas de la profesora.

En la formulación de preguntas, la profesora utiliza las frases de modalidad interrogativa. Destacan las interrogaciones parciales o inquisitivas en un 80%, sobre las interrogaciones

negativas que suponen un 13'3% y las interrogaciones totales en un 6'6%.

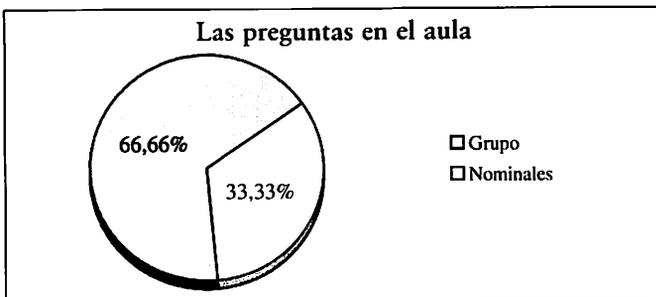
Casi la totalidad son preguntas convergentes, existiendo un mínimo no significativo de preguntas divergentes de finalidad y causa.



Gráfica 5

De éstas, un 33'33% son dirigidas al grupo y un 66'66% son dirigidas

nominalmente o personalmente a un alumno o varios sucesivamente.



Gráfica 6

Los propósitos de las preguntas que realiza la maestra en la clase, son generalmente:

- Para comprobar los conocimientos previos de los alumnos.
- Para confirmar los conocimientos adquiridos.
- Para buscar la atención.
- Para aclarar información.
- Para introducir material nuevo.
- Para la práctica didáctica.

Entre los procedimientos utilizados por la maestra en su discurso, encontramos:

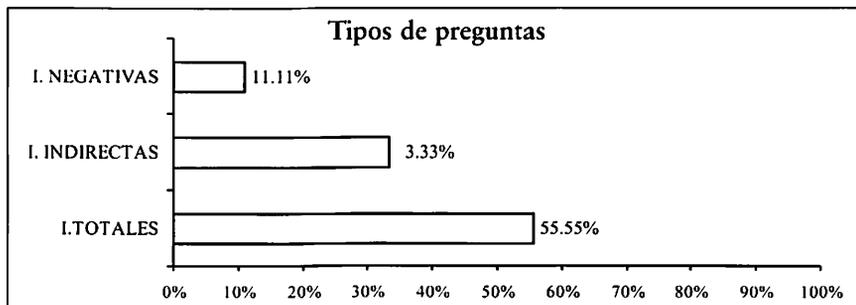
- El uso de la admiración o de partículas interrogativas: ¡Mirad!, ¡Claro!, ¡Ay!, ¡Fíjate!, ¿Eh? ...
- El autocuestionamiento en el intermedio de la comunicación: ...¿para qué?, pues para...
- La repetición de palabra al final de frase con inflexión en el tono y el cambio de velocidad, éstos también se producen al inicio de alguna frase o el retomar la palabra: ... el calor ¿eh?, el calor; ga-lí-le-o...

Otras veces repite una palabra o expresión para retomar la explicación, tras alguna interrupción de un alumno.

- La utilización de expresiones dadas o frases entrecortadas en mitad de la comunicación: ...no es igual por ejemplo...,...hace...; para que el alumno pueda intervenir.
- Invitaciones a que vean y comprueben en sus casas: ... cuando lleguéis a casa ..., y ya podéis ver que ...
- La realización de comentarios tras la respuesta o la narración de algún alumno para provocar otra pregunta o introducir o ampliar algún contenido.

4.3.2.- Las preguntas y respuestas de los alumnos

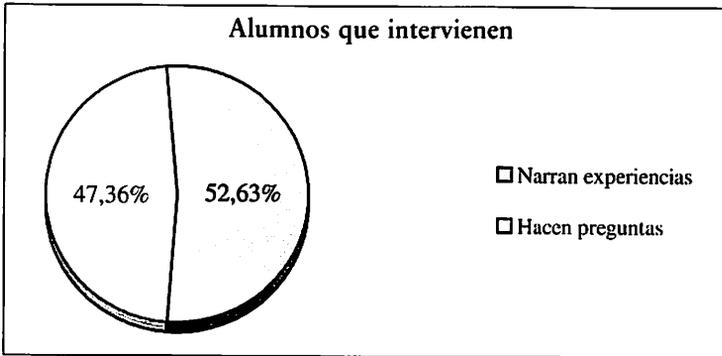
Los alumnos también hacen uso de la modalidad interrogativa a la hora de hacer sus preguntas, siendo la interrogación total la más utilizada, un 55'55%, seguida de la interrogación indirecta en un 33'33% y de las negativas en un 11'11%.



Gráfica 7

Casi todas las preguntas son convergentes, distinguiéndose en las interrogaciones indirectas, un planteamiento dubitativo o comparativo.

De los alumnos que interviene en el desarrollo del tema, un 52'63% son los que narran o cuentan sus experiencias y un 47'36%, los que hacen preguntas. (Cuadros 1 y 2).



Gráfica 8

Los alumnos cuentan o preguntan con el propósito de:

- Ampliar la información recibida.
- Para confirmar el entendimiento o comprobar sus creencias.
- Otros, parece que no saben proponer las preguntas y narran o cuentan sus experiencias esperando sean confirmadas o rechazadas por la profesora:

“Yo un día que estaba con fiebre tenía cuatro con tres.”

- ... “...tenía cincuenta de fiebre.”
- “Yo...nunca tengo más de treinta”

- Algunos hacen suposiciones o comparaciones en sustitución de la pregunta:

- “El termómetro es más o menos como...”

- Para solucionar sus dudas, sin llegar a formular la pregunta como tal:

- “...no sé si pasó de cuarenta”.
- “...me parece que cuarenta y dos”.

En cuanto a las respuestas de los alumnos se observa:

- Que definen los objetos por su finalidad y/o utilidad o hacen una indicación clara respecto a los usuarios o destinatarios:

- “...una cosa que se utiliza para...”
- “Mi cuñada y mi hermana...”

- Una parte considerable de los alumnos, manifiestan en sus narraciones el egocentrismo:

- “yo tengo...”
- “yo quiero...”

- Algunos indican valoraciones personales o correcciones en sus respuestas a otros alumnos:
 - “¡No puede ser!...ide cuarenta no puede pasar!”
 - “¡Ha dicho GALIO!”
- Los hay que responden para aclarar y/o completar la información:
 - Profesor o profesora: “...Hace por lo menos icuatrocientos años!”
 - Alumno: “Cuatro siglos”.
- Ante las explicaciones o preguntas de la profesora sin o con respuesta preestablecida, responden de forma no verbal:
 - Levantamiento de manos.
 - Confirmaciones con la cabeza.
- En respuesta a los compañeros y/o profesora, hacen comentarios o

murmullos de admiración (¡Anda!) o bien asienten (¡Claro, claro!).

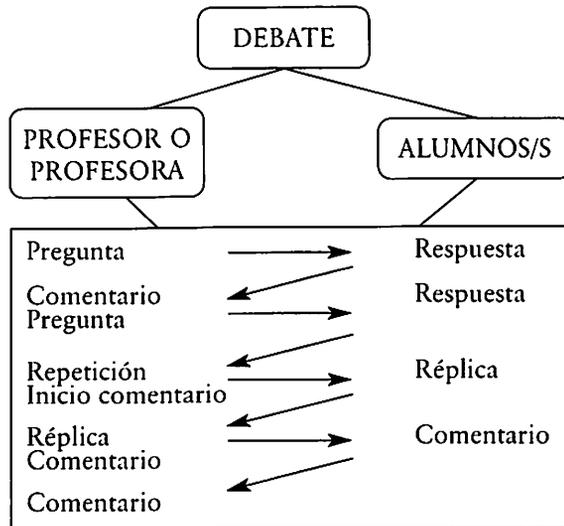
4.3.3.- *Los esquemas de cuestionamiento*

Hay que destacar la existencia de esquemas variados en el desarrollo de la clase.

Se ha de recordar que en la sesión explicativa se distinguían dos partes: una, de exposición de la profesora con intervenciones de los alumnos, y otra, narración de experiencias y planteamiento de preguntas por parte de los alumnos.

• PRIMERA PARTE

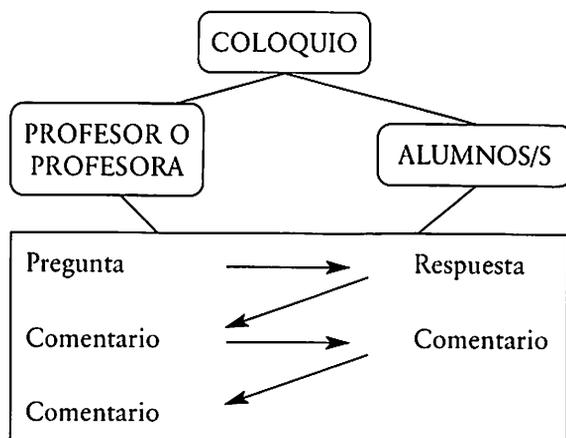
El profesor o profesora inicia la explicación planteando una pregunta y basándose en la respuesta del alumno prosigue la misma. Surgiendo de este modo, una especie de debate (entendido éste como discusión, polémica) cuyo esquema es el siguiente:



Esquema 1

Posteriormente, se produce un breve coloquio (entendido como diálogo, intercambio). La profesora intro-

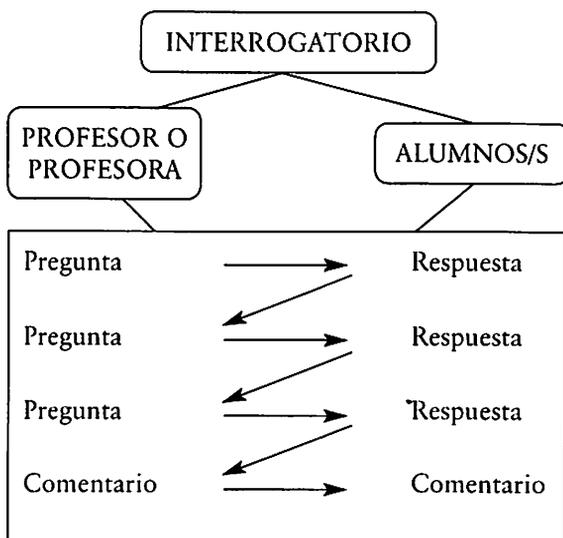
duce nuevos contenidos y a medida que avanza la explicación, los alumnos van interviniendo para completar.



Esquema 2

Al final de esta primera parte, se produce un interrogatorio de pregun-

tas cortas y rápidas, que se cierra con comentarios.



Esquema 3

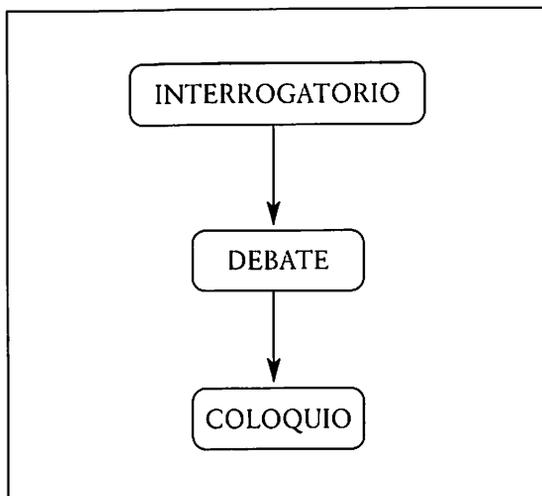
• SEGUNDA PARTE

En la segunda parte se repiten los esquemas de la primera, aunque con dos diferencias fundamentales:

- Ahora, son los alumnos los que proponen las preguntas o cuentan sus experiencias a la profesora, y es ésta la que responde, o

replica, o comenta sobre los planteamientos de los alumnos.

- Por otro lado, se altera el orden de los esquemas, debido tal vez, a que la profesora inicia esta segunda parte solicitando el cuestionamiento de los alumnos, presentándose estos invertidos:



(Ver esquemas 1, 2 y 3)

4.3.4.- *Las conductas en el aula*

Las grabaciones realizadas, revelaron otros tipos de conductas en la profesora y en los alumnos.

Entre las conductas de la maestra destacan las siguientes:

- El mimetismo o repetición de las respuestas de los alumnos, usado en varias ocasiones.
- Las alabanzas verbales: - ¡muy bien! - se producen en una proporción bastante considerable.

- El uso frecuente de muletillas: - ¿eh?, ¡mirad! -.

En cuanto a las conductas de los alumnos, hay que destacar el alzamiento de manos, debido quizás al uso de muchas alabanzas; los alumnos compiten para captar la atención de la profesora, impidiendo en parte, que se escuchan unos a otros y poder construir sobre las ideas de los demás.

También hay que mencionar las interrupciones que realizan algunos alumnos más inquietos, provocando

las llamadas de atención de la profesora.

Conclusiones

Del análisis de los datos obtenidos sobre el estudio de los tiempos en el aula se deduce:

- 1) Que la duración total de la clase, se adapta a las características de las edades de estos alumnos.
- 2) Que el profesor o profesora concede más importancia a la segunda parte de la clase que a la primera (10'38"63), dando prioridad a que los niños se expresen contando sus experiencias o planteando preguntas, para solucionar dudas, ampliar o introducir contenidos y resolver los errores.
Este hecho también podemos apreciarlo si tomamos como referencia el número de preguntas que plantea en cada una (11 en la primera sobre 4 en la segunda, estas últimas sobre las que realizan los alumnos).
- 3) Que existe un equilibrio entre el tiempo que habla el profesor o profesora (7'11"30) y el que hablan los alumnos (5'54"17), existiendo una diferencia poco significativa a favor del primero (1'12"13).
- 4) Que el tiempo medio entre pregunta-respuesta es muy poco (01"01), acortándose aún más en las series o subpreguntas, dejando escaso tiempo a los alumnos para pensar las respuestas.
- 5) Que el profesor o profesora realiza las preguntas a un ritmo muy rápido (15 preguntas en un total de

21"79), resultando una media de 2 a 3 preguntas por minuto del tiempo total que habla.

- 6) Que en todo momento los niños muestran interés por el tema que se trata, hecho que se manifiesta en el tiempo no útil (01'13"58 en referencia a los 14'47"28 que dura la sesión) y también, en el número de alumnos que intervienen (un 70'37% sobre 24'62%).

Del estudio realizado sobre las preguntas en el aula, cabe destacar:

- 1) Que el profesor o profesora utiliza las interrogaciones parciales o inquisitivas en un 80%, lo que resulta bastante beneficioso porque provoca las preguntas de los alumnos, consiguiendo que hablen más tiempo y muestren más iniciativas.
- 2) Casi todos los procedimientos utilizados en el discurso son aprovechados para centrar o volver a captar la atención del alumno, o bien, para dar paso a sus intervenciones.
- 3) En las interacciones verbales de la clase sobresale: el uso de un lenguaje coloquial, el ambiente distendido y los cambios de entonación producidos en el discurso. No obstante, la dinámica establecida en el aula resulta algo rápida.
- 4) Un dato significativo observado en el aula, es que la característica "posesión de un lenguaje o forma de expresión propia" parece importante en los niños de esta edad.

Por todo lo expuesto, a la hora de plantear las preguntas en el aula debe-

ríamos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Que las técnicas de cuestionamiento indirecto, estimulan los procesos cognitivos, afectivos y expresivos, mientras las preguntas profesoraes cerradas los inhiben.
- Que algunas técnicas de sollicitación como la suspensión de la explicación y suspense en general, sirven fundamentalmente para llamar la atención de los alumnos. La alteración repentina de la explicación con errores intencionados, puede producir perplejidad, suscitando las preguntas en los alumnos y activando la creatividad. Los encargos con información insuficiente, muy complicados o ligeramente tergiversados, se supone fomentarán el interés.
- Que sería conveniente seguir los procedimientos que se utilizan en los experimentos sobre el "tiempo de espera" (Rowe cit. en C. Pearson, 1989), entre los que se distinguen los siguientes:
 - Esperar al menos 3" antes de formular una pregunta para que los estudiantes puedan encontrar una respuesta.
 - Esperar al menos 3" después de cualquier respuesta y después seguir con la pregunta o hacer otra nueva. Estos segundos darán al estudiante la oportunidad de elaborar más sus respuestas.
 - No emplear señales verbales -ni positivas ni negativas- al hacer preguntas.

- Eliminar el mimetismo que se produce al repetir la respuesta que un estudiante acaba de dar.

- Suprimir los elogios y las sanciones.

Este experimento consiste en que el profesor grabe sus clases y haga una autoevaluación sobre la misma. El objeto del mismo es lograr que el profesor se convierta en un observador imparcial al escuchar la grabación de lo que acaba de ocurrir en clase.

Que en las clases en que se mantienen los tiempos de espera, se producen cambios tanto en el comportamiento del profesor y en el de los alumnos, como en la naturaleza de la lección, y dichos cambios parecen ser profundos.

Que preguntar es algo que pueden hacer juntos profesores y alumnos.

Bibliografía

- COLLINS, A. (1977). "Processes in acquiring knowledge". En R.C. Anderson, R. J. Spiro, W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 339-363.
- CRAIG PEARSON (1989). "Revisar las estrategias". *Aula Práctica*. Ceac. Barcelona. 164, 50-61.
- DAVIS, O. L.- HUNKINS, F. P. (1966). "Textbook questions: What thinking processes do they foster?" *Peabody Journal of Education*, 43, 185-292.
- DAYTON, D. K. (1977). "Inseited post-questions and learning from slide-tape presentations. Implications of

- the mathemagenic Hypothesis". A. V. *Communication Review*, 25, 125-146.
- DE LANDSHERE, G. (1977). "Cómo enseñan los profesores". *Aula XXI*. Santillana. Madrid. p. 172.
- DICCIONARIO ENCICLOPEDICO SALVAT (1990). Edición Grupo Libro 88. Salvat Editores, S. A. Barcelona. Tomo 11, p. 3066.
- DILLON, J. T. (1979). "Alternatives to questioning". *High School Journal*, 62, 217-222.
- DILLON, J. T. (1981 a). "To question and not to question during discussion, II: Non questioning techniques". *Journal to Teacher Education*, 32 (6), 15-20.
- DILLON, J. T. (1982 a). "The effect of questions in education and other enterprise". *Journal of Curriculum Studies*, 14, 127-152.
- DILLON, J. T. (1982 b). "Cognitive correspondence between question/Statement and response". *American Educational Research Journal*, 19, 540-551.
- DILLON, J. T. (1982 c). "The multi-disciplinary study of questioning". *Journal of Educational Psychology*, 74, 147-165.
- DILLON, J. T. (1985 a). "Using questions to foil discussion". *Teaching and Teacher Education*, 1, 109-121.
- DILLON, J. T. (1985 b). "The remedial status of student questioning". Paper presented at the conference on Questioning as a Knowledge-seeking Method, Florida State University, Tallahassee.
- ENCICLOPEDIA LAROUSSE (1981). Editorial Planeta. Barcelona. Tomo 16, p. 8020.
- ESCUADERO RIOS, I. (1995). *El preguntar didáctico* (Materiales cursos de doctorado. Facultad de Educación). UNED. Madrid.
- FLANDERS, NED A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Ed. Anaya. Salamanca.
- FRASE L. T. (1967). "Learning from prose material length of passage Knowledge of results, and position of questions". *Journal of Education Psychology*, 58, 266-272.
- FRASE L. T. (1975). "Effect of question production and answering of prose recall". *Journal of Education Psychology*, 67, 628-635.
- GRANT, D. (1978). *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya 2. Madrid. p. 147.
- HINTIKKA, J. (1982). "A dialogical model of teaching". *Sinthese*, 51, 39-59.
- JOHNSON, M. C. (1979). *Discussion dynamics*. Rowley, MA: Newbury.
- MACMILLAN, C. J. - GARRISON, J. W. (1983). "An erotetic concept of teaching". *Educational Theory*, 33, 157-166.
- MISHLER, E. G. (1978). "An analysis of study questions found in textbooks for the intermediate grades".

Elementary School Journal, 27, 194-208.

PIAGET, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Ed. Alcan. Paris.

PIAGET, J. (1968). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Losada. Buenos Aires.

PLATON (1960). *Obras completas*. Gredos. Espasa Calpe. Madrid.

POSTIC, N. (1978): *Observación y Formación de los Profesores*. Morata. Madrid. Segunda parte. Capítulo II.

RODAS SALINAS, F.J. (1986). "Función de las preguntas e imágenes en los textos escolares"

Revista Enseñanza 4. Universidad de Salamanca.

SIGEL, I. E.-SAUNDERS, R. (1979). "An inquiry: Question asking as an instructional model. In L. Katz (ed) *Current topics in early childhood education*. Norwood, N. J.: Ablex. 169-193.

SUSSKIND, E. (1969). "The role of question-asking in the elementary school classroom". In F. Kaplan-S. B. Sarason (Eds.). *The psycho-educational clinic*. New Haven, CT: Yale.

WILEN, W. W. (1984). "Implications of research on questioning for the teacher educator". *Journal of Research and Development in Education*, 17, 25-31.

WONG, B. (1965). "Self-questioning instructional research: A Review". *Review of Educational Research*, 55, 227-268.