

LA PREGUNTA SOCRÁTICA COMO FACILITADORA DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO*

Carlos Acosta B.**

Resumen

En esta investigación se plantea la utilidad de la pregunta socrática en doce estudios de caso. A través de éstos se muestran los incrementos cualitativos en los niveles de organización y desarrollo del pensamiento de estudiantes de varios niveles de escolaridad y estratos socioeconómicos, en términos de procesos meta-cognitivos, como también en factores como la pertinencia, coherencia, cantidad y precisión de lo expresado durante las aplicaciones del proceso socrático en el aula.

Al final del texto se anotan unas sugerencias para la puesta en escena de la pregunta socrática. Igualmente, se plantean –a nivel de anexos–, por un lado, un ejemplo fragmentado de esta aplicación, y por el otro, unos ítems que pueden propiciar el diálogo socrático en el aula.

Palabras claves: Pregunta socrática, aula, pensamiento y metacognición docencia.

Abstract

In this research study the usefulness of the Socratic method is considered in 12 study cases. Such cases show the qualitative increments in the levels of organization and development of the thinking process of students at different school and socioeconomical levels in terms of metacognitive processes, as well

Fecha de recepción: Abril de 1997

*Este trabajo está basado en los resultados de Acosta, C. et al. «Estrategias de interacción oral que posibilitan el desarrollo del pensamiento». Barranquilla. Tesis inédita, 1995.

** Psicólogo de la Universidad del Norte. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor de la Universidad del Norte. (Dirección: Uninorte, A.A. 1569, Barranquilla, Colombia)

as in factors such as pertinence, coherence, quantity and precision of expressed thoughts, while applying the Socratic method in the classroom.

At the end of the text, some suggestions are made to facilitate the implementation of the Socratic method. Similarly - in the form of addenda - a fragmented example of this application is presented on one side, and on the other side, some items that may ease the Socratic dialogue in the classroom are also presented.

Key words: Socratic question, school room, thought and metacognition teaching.

1. Fundamentación

Se puede considerar como un hecho poco controvertible el que los profesionales de las diferentes disciplinas, así como las personas que se desenvuelven en un oficio determinado, utilizan en su labor unas determinadas formas o estilos de intervención frente a los procesos que estudian y manejan. Estas formas tienen por finalidad poner en acción los conocimientos que éstos han adquirido o desarrollado en su formación y práctica o, en general, por la experiencia ganada con el paso del tiempo.

Si se hace una simple observación en estas disciplinas u oficios, es claro el papel que desempeñan estas formas de intervención en el quehacer de, por ejemplo, un físico, un médico o un arquitecto, así como también en un carpintero, un cocinero o un agente de tránsito. Todos ellos tienen un conjunto de habilidades, refinadas en algún grado, con las cuales hacen su vida profesional o el oficio.

Sin embargo, esto no es tan evidente para el caso del pedagogo. Así, en un interesante artículo, Zeterberg señalaba que si a un ingeniero, psicólogo, arquitecto o cualquier profesional no médico se le pidiera que entrara a un quirófano para realizar una cirugía, lo más probable era que todos se negaran alegando falta de conocimientos. Y agregaba que si a cualquier profesional no educador se le solicitara ingresar a un aula de clase para realizar actividades de docencia, difícilmente se negaría alegando que no sabe de pedagogía.

De esta forma, todos los profesionales y muchas de las personas que desempeñan oficios no profesionales tienen un límite claro en donde sin formación o entrenamiento no podrían adecuadamente poner en acción los conocimientos requeridos. No obstante, generalmente en la pedagogía no se pide «visa» para ingresar al salón de clase. Para complicar más las cosas, se puede observar que a los licenciados en educación normalmente

les interesa más el saber disciplinario que el pedagógico.

Históricamente la pedagogía ha oscilado entre la enseñanza de contenidos específicos y el manejo de algunos principios psicológicos –en el sentido de conocer las principales leyes evolutivas y de aprendizaje– para adaptar éstos a la práctica pedagógica.

A pesar de la anterior situación no se ha dado la suficiente repercusión o consolidación como para hablar con propiedad de un perfil profesional que conlleve a un propio saber pedagógico y, por el contrario, lo que se ha impuesto, en general, es una enseñanza con énfasis memorístico. En un perfil docente es fundamental considerar el papel que desempeña la «pregunta», como reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a la organización y desarrollo del pensamiento de los alumnos. Pero lamentablemente, para el caso de los pedagogos este asunto, generalmente, tampoco es claro. Hay profesionales, como por ejemplo los abogados, en los que casi siempre el acto de preguntar se caracteriza por ser contundente y sólidamente fundamentado. En este orden, no se podría concebir a un cirujano sin el bisturí o el láser; pero, por el contrario, pueden encontrarse muchos docentes que tienen grandes deficiencias al preguntar. Esto último también ocurre, frecuentemente, con los periodistas.

En general, el preguntar se puede considerar como parte de la vida, independientemente de lo que las personas hacen. Por ello, no hay profesión u oficio que pueda llevarse a cabo sin el acto de preguntar. ¿Cómo sería el mundo si no existiera la pregunta? Así, el preguntar puede considerarse como la esencia del proceso enseñanza-aprendizaje, por las grandes implicaciones que éste tiene para la organización y desarrollo del pensamiento. En efecto, son muchos los estudios, entre otros el de Wilen (1992), que muestran la importante relación entre el proceso de pensar y el rendimiento académico y, en especial, la relación de aquél con la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes. Por eso Paul (1996) ha indicado que si al terminar un planteamiento los estudiantes no tienen alguna pregunta, es porque realmente no están pensando.

En estos tiempos de apertura y globalización de las economías cobran mayor relevancia los procesos cognitivos –tanto en lo académico como en el escenario del trabajo–, en razón a las altas exigencias y a las múltiples incertidumbres generadas por los cambios tan bruscos propios de este mundo moderno. Así, por ejemplo, la Asociación Americana para la Enseñanza

Superior (Fernández, 1996) ha replicado que *«la acumulación de conocimientos tiene hoy menos importancia que hace años y que lo esencial consiste en aprender a comunicar, a evaluar, a criticar y a resolver problemas»*.

El acto de interrogar —dentro de una secuencia armoniosa de preguntas y re-preguntas, con sus respectivas respuestas— genera un tipo de interrelación o diálogo altamente productivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este diálogo —entendido en este trabajo a la manera socrática, y tal como lo desarrollan Richard Paul y sus colaboradores en *el The Center For Critical Thinking and Moral Critique*, California— se presenta como una opción para abrir espacios que pueden utilizar profesores y alumnos. Estos espacios interactivos se caracterizan por la reflexión acerca de los propósitos del razonamiento que se hace; los supuestos desde donde se habla o escribe; los datos disponibles al hacer una afirmación; los conceptos desde donde se apoyan los argumentos; la legitimidad de las inferencias que se hacen; las implicaciones o consecuencias de los planteamientos, entre otros aspectos. Particularmente, Paul (1993) plantea que *«el método socrático es una manera de preguntar que examina profundamente el sentido, la justificación o solidez lógica de una enunciación, posición o línea de razonamiento»*. En estas circunstancias heurísticas, la pregunta va matizando la relación entre profesores y alumnos en la búsqueda de propiciar procesos cognitivos y metacognitivos en el aula.

Específicamente hablando, la pregunta —al estilo socrático— moldea un diálogo continuo que va generando cada vez más complejidad en los niveles del procesamiento de la información entre profesores y alumnos, entre éstos con aquéllos y entre los mismos estudiantes. Una vez comenzado el proceso de indagación, éste se caracteriza por ser inagotable, ya que siempre se encontrará la posibilidad de abrir nuevas «ventanas» y de encontrar nuevos espacios, a partir de otras preguntas y re-preguntas entre los protagonistas. Este hecho se presenta por el principio de que toda respuesta, en sí misma, engendra muchas y nuevas preguntas. Este proceso interactivo, como ya se dijo, es interminable y puede llegar a ser hasta estético. Por eso se ha planteado (Margarita de Sánchez, 1993) que *«para un observador adiestrado que asiste a una clase dictada por un profesor que emplea las preguntas de modo selectivo es un deleite el contemplarla»*. Otros autores (Udall y Daniels, 1991) se han referido a este asunto como *«uno de los más excitantes espacios en la educación de hoy»*. En este sentido, se puede decir que profesores y alumnos construyen una obra de arte.

Cuando el docente se preocupa por liderar un proceso socrático se observa en éste una apropiación singular o estilo personal de desarrollarlo, es decir, le pone su sello personal en el momento de realizarlo dentro de las clases, independientemente del nivel escolar o del tipo de asignatura que tenga a su cargo, como tampoco si se trata de un seminario, un taller, un estudio de caso, etc., lo anterior en razón a que, como lo señala Paul (1993), *«el método socrático puede aplicarse en una variedad de forma y se caracteriza por adaptarse a muchos tipos de habilidades y conocimientos»*.

En este orden, es importante indagar un poco más por métodos y procedimientos que han mostrado ser útiles para la realización de los procesos docentes. Así, el método socrático ha sido una de estas formas útiles de abordar las clases. Este ha recibido un importante apoyo en la investigación, entre otros, Paul 1984 y 1993; Keegan, 1993; Bullough, 1986; Overholser, 1992; Glenn, 1995; Letts, 1994; Gettys y Weelock, 1994; Hake, 1992. Igualmente, se ha reconocido su relevancia cuando se utiliza en combinación con otros métodos (Smith, 1987). Y aun el método socrático ha mostrado su utilidad en áreas diferentes a la pedagogía, entre otras, como el de las ventas (Trumfio, 1994; Daley, 1996 y 1996b).

De esta forma, al utilizar métodos y procedimientos que han mostrado ser útiles para organizar y desarrollar el pensamiento —y en especial el método socrático— se está abordando la compleja problemática de la calidad de la educación desde una perspectiva importante para el desarrollo humano y social de las personas, como también se está ubicando la pedagogía a nivel de estos tiempos modernos.

El interés por este método surgió hace unos cinco años y medio, cuando se recopilaron unos ítems que cumplieran el papel de incitadores o facilitadores dentro del aula de clase. Estos instigadores se recogieron a partir de textos y de la propia experiencia docente del autor de esta investigación, los cuales inicialmente se denominaron «caja de herramientas pedagógicas», luego «un set de estrategias pedagógicas», y actualmente método socrático. Este último nombre se dio ya a que reflejaba mejor los procesos heurísticos, y a que también permitía una mejor fundamentación de estas actividades desde el punto de vista teórico y metodológico. Se anexan los ítems recopilados (ver anexo 2) a fin de que puedan servir de guía para quienes deseen generar o provocar diálogos socráticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, se anexa un fragmento de la puesta en escena de un diálogo socrático, como ejemplo de este proceso (ver anexo 1).

2. Metodología

La modalidad utilizada fue el estudio de casos, con pares observando y grabándose las clases. Se considera como «caso» cada uno de los doce alumnos investigados en sus respectivas asignaturas; dentro de los cursos regulares de las instituciones, conservando el plan de trabajo docente de los seis investigadores, los cuales se turnaban para desarrollar el método socrático y observar a su colega.

Las sesiones de trabajo oscilaron entre 12 y 28. Estas tuvieron un tiempo entre 45 minutos y 1 hora 45 minutos. A todos los alumnos de los cursos se les aplicó el método socrático, pero se insistió más, durante las clases, en dos casos –uno de alto y otro de bajo rendimiento académico, según sus calificaciones– que tuvieron cada uno de los seis investigadores. Por razones prácticas no se registraron los datos provenientes de los otros estudiantes de los cursos.

Las características generales de los estudiantes-casos fueron: pertenecieron a los diferentes estratos socio-económicos; se ubicaron entre 5º grado de la básica primaria y el 8º semestre del nivel universitario; entre 10 y 25 años; de entidades públicas y privadas; hombres y mujeres; asistentes a asignaturas diversas, tales como matemáticas, química, administración de servicios hospitalarios, arte dramático, etc., y finalmente con alto y bajo rendimiento académico.

Las categorías estudiadas fueron dos: escuchar-decir (Grice, 1983 y Searle, 1983) y reacciones afectivas. Para efecto de esta publicación sólo se hará referencia a la primera. Esta se subdividió en: pertinencia, modo, coherencia, cantidad y precisión de lo expresado durante las aplicaciones del proceso socrático.

3. Resultados

Se presentan resultados globales a partir de los doce casos investigados. En éstos se destacan sus principales tendencias.

Los resultados indican que hubo un incremento cualitativo en los niveles de organización y desarrollo del pensamiento en los alumnos que participaron en el estudio, teniendo en cuenta las categorías antes indicadas. En general, se pudo observar que en las primeras sesiones los estudiantes se

caracterizaron por una baja fluidez verbal; deficiencia tanto en la claridad como en la coherencia y pertinencia de sus expresiones; poca participación; rodeos para manifestar las ideas; uso exagerado de palabras tales como «esa cosa», «eso», etc. En síntesis, en un primer momento los alumnos presentaron déficit en la organización de su pensamiento.

Estas dificultades se fueron superando poco a poco, y aproximadamente desde la 8ª, 9ª o 10ª sesión se empezaron a observar cambios favorables de manera evidente. Al final de las sesiones se notaron otras cualidades, tales como: un mayor número de respuestas acertadas y una mejor calidad en las preguntas; se atrevieron a manifestar desacuerdos; se presentó, igualmente, una mejor fundamentación en lo que decían o escribían. Otras ganancias fueron: un aumento en la atención y motivación de los estudiantes, entre otras situaciones, cuando éstos «siguieron» a su profesor en el diálogo o línea de exploración que estaba desarrollando.

En síntesis, al final se pudieron percibir cambios en la organización del pensamiento, principalmente expresados por medio de la metacognición; es decir, los alumnos se preocuparon por tener en cuenta no sólo lo que decían y escribían, sino también se hicieron preguntas de monitoreo o autorregulación cuando estuvieron desarrollando estas actividades. En otras palabras, presentaron mayores niveles de conciencia de cómo estaban pensando.

Un aspecto importante que debe tenerse en cuenta es evitar interrumpir la secuencia del diálogo socrático para introducir nuevos ítems incitadores, y con esto romper la secuencia que se esté llevando a cabo. Esto implicaría un uso exagerado de los ítems evocadores en este proceso. Este asunto se agrava al no estar el ítem generador en armonía con las ideas que se estén desarrollando en la clase. Esto lleva a una saturación, con lo cual se pierden los alcances planteados y, por el contrario, se suscitan espacios de desmotivación.

Una sugerencia que se puede anotar al respecto es la siguiente: cuando los profesores no tienen mucha práctica en el uso de los ítems instigadores, se recomienda utilizar pocas secuencias del diálogo socrático, para luego ir agregando más al proceso. Un buen indicador para avanzar en esta secuencia está dado por el interés que se despierte en los estudiantes.

ANEXO 1

Fragmento de una puesta en escena del método socrático

(Antes hay otro diálogo)

P/ *¿Qué relaciones hay entre las disciplinas de las ciencias sociales?*

R/ Todas tienen que ver con el ser humano, con lo que él es...

P/ *¿De qué manera éstas se relacionan con el ser humano?*

R/ Todas ellas hablan del ser humano, pero desde puntos diferentes, desde las perspectivas particulares que cada una de ellas han estudiado...

P/ *¿Qué quieres decir con «puntos diferentes»?*

R/ Es hablar cosas diferentes del hombre, tal como...

P/ *¿Cosas? ¿Hombre? Por favor, ¿me puedes aclarar esto?*

R/ Bueno, si las disciplinas tienen a un ser humano al frente, la sociología dice unas cosas; la psicología otras; la antropología otras diferentes...

P/ *¿Qué son «cosas»?*

R/ Es decir, contenidos, conocimientos, teorías acerca de cómo las personas...

P/ *Bien, de acuerdo. Ahora dime: ¿cuáles son las similitudes y diferencias entre los conocimientos de estas disciplinas?*

R/ Primero diré las diferencias. La psicología enfatiza en la persona individualmente...

P/ *¿«Enfatiza» quiere decir que la psicología no interviene cuando el ser humano está en un grupo?*

R/ No; que insiste más en lo individual, pero no descuida lo grupal.

P/ *¿Cuáles son los criterios para justificar los momentos en los cuales se debe*

insistir y en los que no?

(El diálogo continúa)

ANEXO 2

Item que puede servir para generar diálogos socráticos

- Pedir la idea central.
- Preguntar por el argumento que plantea un autor.
- Solicitar la(s) conclusión(es) que propone un texto.
- Interrogar sobre las relaciones entre los datos o tesis propuesta y las conclusiones a las que llega el autor.
- Preguntar por palabras claves y su justificación.
- Pedir el resumen de un texto.
- Solicitar la síntesis en un párrafo, oración o palabra, de un texto planteado.
- Solicitar al estudiante la misma explicación o respuesta con palabras diferentes.
- Diferenciar la información relevante de un texto.
- Cuando un estudiante dice que no entendió un planteamiento del profesor, se precisa esa parte no entendida sin entrar a explicar todo.
- Relacionar contenidos nuevos con los antiguos.
- Comparar un texto con otro, un autor con otro, una situación con otra.
- Pedir modificar el título del texto o temática y luego solicitar la justificación.

- Modificar situaciones, personajes o el final del texto.
- Un estudiante formula una pregunta para él mismo o para su compañero.
- Pedir la justificación de una pregunta que se haya formulado.
- Cuando un alumno hace una pregunta, se puede responder planteando otra pregunta que estimule el proceso.
- Solicitar los pasos o secuencias que se han realizado al hacer una tarea u observado un proceso.
- Diferenciar y explicar el lenguaje utilizado por el autor o profesor al presentar sus planteamientos. (Lenguaje literal: se usan las palabras como signos convencionales. Lenguaje figurado: se hacen giros simbólicos con las palabras. Ejemplo, metáforas).
- Modificar algún aspecto de un proceso y preguntar por el efecto que sigue.
- Distinguir entre un hecho, una opinión o un juicio razonado.
- Identificar supuestos no establecidos (el estudiante da por planteado algo pero no se ha mencionado).
- Preguntar si la respuesta expresada es una «descripción», «comparación», «explicación», «evaluación», etc.
- Reconocer estereotipos o clichés en los planteamientos y pedir la interpretación de éstos para estar seguros de que el alumno los ha usado comprensivamente. (Ejemplo: «eso es una frase de cajón»; «las comparaciones son odiosas»; «eso es psicologismo»; «todo tiene un final»; «son cosas que pasan»).
- Se solicita a un estudiante que identifique un error (falta de claridad, coherencia, rigor, etc.) en el planteamiento que él hace o su compañero.
- Al detectar algún problema en una pregunta planteada se solicita que el estudiante la mejore o un compañero.

- Pedir que se amplíe una respuesta expresada por un alumno.
- Se lee un párrafo y se pide la interpretación del mismo.
- Explorar si se dispone de la información necesaria y suficiente para responder alguna pregunta.
- Retroalimentar sobre la pertinencia o no de algo que ha expresado un estudiante.
- Sumergirse, ayudándose de la imaginación, en un proceso o fenómeno y expresar qué se siente.
- Inventar personajes que hagan preguntas desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, alguien desde el ángulo de una persona muy ignorante o muy sabia en la temática. (Esto muestra la gran dificultad de conversar con personas ubicadas en los extremos).
- Solicitar la parte más importante de una respuesta expresada.
- Aplicar a la vida del estudiante alguna situación o proceso estudiado en clase.
- Esquematizar o hacer un cuadro sinóptico.
- Identificar los conflictos que se originan cuando discuten personas con paradigmas diferentes (ejemplo: medicina positivista Vs medicina bioenergética).
- Estar atentos para pedir precisión o el significado de palabras o conceptos expresados por los estudiantes.
- Utilizar «por qué» a las respuestas de un por qué.
- Cuando un alumno va a responder se le puede preguntar qué fue lo que se le preguntó.
- Se solicita que un estudiante contra-argumente lo que ha expresado otro estudiante, él mismo o el profesor.

- Pedir que el estudiante exponga un ejemplo de lo que está diciendo.
- Estar atento a que los estudiantes respondan solamente lo que se ha preguntado. (Esto no elimina la posibilidad de que los alumnos puedan ampliar sus respuestas, pero a partir de lo preguntado).
- Interrogar si todos están de acuerdo con la respuesta o planteamiento de un alumno o el profesor.
- Escoger textos rayados o marcados por los estudiantes y reflexionar sobre la lógica usada. Examinar si hay diferentes tipos de rayados de acuerdo con la importancia de los párrafos.
- Escoger una frase o idea y pedir el contexto en el cual se están presentando.
- Usar un proverbio o refrán y pedir que se lo relacione con la temática que se está manejando.
- Tomar párrafos y hacer reflexiones sobre el uso de elementos conjuntivos:

Relación	Elementos conjuntivos
Adición	<i>y, también, además, más aún, agregando a lo anterior, por otra parte, etc.</i>
Contraste	<i>pero, inversamente, a pesar de, sin embargo, por el contrario, aunque, no obstante, a pesar de que, etc.</i>
Causa/Efecto	<i>porque, por consiguiente, por esta razón, de ahí que, puesto que, por lo tanto, de modo que, por eso, en consecuencia, etc.</i>
Tiempo	<i>después, antes, seguidamente, entre tanto, en adelante, posteriormente, simultáneamente, etc.</i>
Ampliación	<i>por ejemplo, en otras palabras, es decir, o lo que es lo mismo, así, o sea, etc.</i>

Comparación o Igualdad	<i>del mismo modo, igualmente, de la misma manera, así mismo, de igual modo, etc.</i>
Enfasis	<i>sobre todo, ciertamente, lo que es más, repetimos, en otras palabras, es decir, lo que es peor, como si fuera poco, etc.</i>
Resumen o Finalización	<i>finalmente, en suma, en conclusión, para terminar, para concluir, etc.</i>
Orden	<i>primeramente, seguidamente, en primer lugar, en segundo lugar, y por último, por un lado, etc.</i>
Cambio de perspectiva	<i>por otra parte, por el contrario, en otro sentido, en contraste con, etc.</i>

Referencias

BULLOUGH, R. On Making good Students. *The journal of general education*. Vol 38, N° 2; 85-100, 1986.

DALEY, K. Socrates, on a sales call. *Marketing news*. Vol 30, N°10, p.4. Feb., 1996

_____. Customer dialogue. *Executive excellence*, p. 13-14. Feb., 1996.

DE SÁNCHEZ, M. Desarrollo de estrategias para preguntar. Material de trabajo, 1993.

FERNÁNDEZ, M. Compromisos éticos y sociales de la universidad del siglo XXI. *Aceprensa*. Año XXVII, N° 20, 1-4, 1996.

GETTYS, C. y WEELOCK, A. Launching Paideia in Chattanooga. *Educational Leadership*. Vol. 52, N° 1, 12-15, 1994.

GLENN, J. Socratic dialogue - with how many? *The physics teacher*. Vol. 33, N° 6, 338-339, 1995.

GRICE, P. *La lógica y la conversación*. Cali, Universidad del Valle, 1983.

HAKE, R. Socratic Pedagogy in the Introductory Physics Laboratory. *The Physics Teacher*. Vol. 30, N° 9, 546-552, 1992.

KEEGA, M. Optimizing the instructional moment: A guide to using Socratic, Didactic, Inquiry and Discovery Methods. *Educational technology*,

17-22. April, 1993.

LETTS, N. Socrates in your classroom. *Teaching K-8*. Vol. 24, N° 7, 48-49, 1994.

OVERHOLSER, J. Socrates in the classroom. *The social studies*. Vol. 83, N° 2, 77-82, 1992.

PAUL, R.. *Critical Thinking*. Santa Rosa (Ca). Foundation for critical thinking, 1993.

———. The Socratic Spirit: An Answer to Louis Goldman. *Educational Leadership*. Vol 42, N° 1, 63-84, 1984.

———. How to teach through socratic questioning (part I), video series. Santa Rosa (Ca). Foundation for critical thinking, 1996.

SEARLE, J. *Lenguaje y Sociedad*. Cali, Universidad del Valle, 1983.

SMITH, H. Comparative evaluation of three teaching methods or quantitative techniques: traditional lecture, socratic dialogue, and PSI Format. *Journal of experimental education*. Vol. 55, N° 3, 149 -154, 1987.

TRUMFIO, G. Shut Up and sell. Sales and marketing management Vol. 146, N° 2, p. 60. Feb., 1994.

UDALL, A. y DANIELS, J. *Creating The Thoughtful Classroom*. Tucson, Zephyr Press, 1991.

WILEN, W. (Ed.) *Questions, questioning techniques, and effective teaching*. Washington, Nea, 1992.

ZETERBERG. *Metodología de la investigación*. Sin ref.