

Las preguntas de los estudiantes: Una manera de construir aprendizaje

Carlina Tapia de Vergel
Diana Ávila García

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios Superiores
en Educación
Universidad del Norte

nº 5, diciembre, 2004
ISSN 1657-2416

zona
próxima



Krishna y la serpiente Kalaya, ss. XVI-XVII

CARLINA TAPIA DE VERGEL

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE
PROFESORA COLEGIO DE BARRANQUILLA PARA SEÑORITAS.
DIRECCIÓN POSTAL: A.A 1569, BARRANQUILLA (COLOMBIA)
(carlinatapia@hotmail.com)

DIANA ÁVILA GARCÍA

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE, BARRANQUILLA
(COLOMBIA). PROFESORA DEL INSTITUTO COMERCIAL FRANCISCO JAVIER
CISNEROS.
(dihany@hotmail.com)

Qué quieren saber nuestros estudiantes dentro de la clase? ¿Qué indican sus preguntas? ¿Por qué son tan escasas? ¿Cómo influye la metodología propuesta por el maestro en la formulación de las preguntas?

Los anteriores interrogantes son algunos de los aspectos que abordamos en este artículo. Para ello, tenemos en cuenta apartes de las conversaciones que sostienen alumnos y maestros y que se refieren a las preguntas en la dinámica de los procesos de aula. Las investigaciones que sirven como marco de referencia para plantear algunas respuestas a los interrogantes antes mencionados fueron realizadas por el Colectivo

Urdimbre, con los auspicios de Colciencias y la Universidad del Norte, en seis colegios del distrito de Barranquilla y uno del departamento del Atlántico, en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de los grados séptimo y octavo.

Este tema resulta de gran interés, debido a que en el contexto del aula la mayoría de las preguntas son formuladas por los maestros y los estudiantes se limitan a responder.

Sin embargo, a través del análisis realizado observamos la construcción de conceptos con un alto nivel de aprendizaje, debido a los procesos de reflexión que se suscitan en los alumnos cuando formulan preguntas relacionadas con el texto escolar, el discurso de la maestra y el de sus compañeros.

PALABRAS CLAVES: Preguntas, aprendizaje, discurso de las maestras, discursos de las alumnas.

RESUMEN

What do our students want to know in class? What do their questions mean? Why are they so scarce? How does methodology proposed by teachers influence the way of asking questions? All these questions are some of the aspects which are presented in this article. To do this, we take into account parts of the conversation of teachers and students. These parts

refer to questions in the dynamic of classroom processes. The researches that are the framework of this article were carried out by Colectivo Urdimbre, sponsored by Colciencias and Universidad del Norte, in six schools of Barranquilla and one of the Departamento del Atlántico, Colombia, in Natural Sciences and Social Sciences classes, seventh and eighth grade. This topic is interesting because most questions, in the classroom context, are asked by teachers, and the answers given by students. Nevertheless, through the analysis performed, we could observe the construction of concepts with a high learning level because use of the reflective processes provoked on students when asked questions related to school texts, teacher's discourse and other students' discourse.

KEY WORDS: Learning, questions, teachers discourse, students discourse.

ABSTRACT

El aula es el sitio privilegiado donde estudiantes, maestros y realizan encuentros a través de la palabra dialogada. Las intenciones de ese diálogo deben estar encaminadas a la reflexión para la construcción de un conocimiento y actitudes que formen y preparen para afrontar la vida desde la participación y la autonomía. La formación para esta última debe basarse en el manejo adecuado del mundo simbólico, que nos provee nuevas formas de decir y hacer, que ayuda a estructurar nuestra cultura y, por ende, las relaciones con el mundo; de allí la importancia de un manejo cuidadoso del lenguaje en el aula. Lenguaje para dar y recibir, para la participación y el encuentro que hace posible mejorar la convivencia.

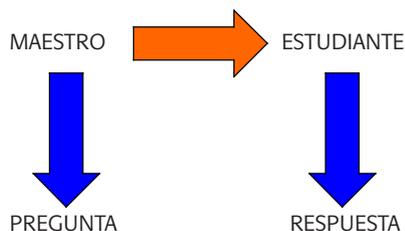
Por ello, cuando nuestros estudiantes formulan preguntas, los reconocemos como interlocutores dentro del proceso de aprendizaje y se llevan a cabo nuevas dinámicas dentro de la clase en las que estudiante y maestro interactúan de manera más activa. Es probable, inclusive, que la voz del estudiante tenga un significado diferente para el resto de la clase, que ayude a ejercitar la práctica de la escucha, lo cual contribuiría a manejar mejores niveles de diálogo.

Analizaremos en este artículo aquellos apartes de la conversación que sostienen alumnos y maestros, referida a las preguntas de los primeros que se suscitan en la dinámica de los procesos de aula. Para

ello, tomaremos como base parte de los resultados de tres investigaciones realizadas por el Colectivo Urdimbre*, con los auspicios de Colciencias y la Universidad del Norte, en seis colegios del distrito de Barranquilla y uno del departamento del Atlántico, todos ellos de carácter oficial, en los cuales se tomó como referencia las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los grados séptimo y octavo.

De manera general, consideramos que el esquema que se privilegia en las clases observadas es:

Figura



donde la mayoría de las preguntas son formuladas por los maestros y las respuestas dadas por los estudiantes. El anterior esquema suscita mucho interés debido a sus altos índices de ocurrencia y los niveles de aprendizaje, generalmente, son analizados desde esa óptica. Sin embargo, el estudiante también solicita información, aunque casi siempre con menor frecuencia. Valdría la

* Colectivo adscrito al grupo Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte, conformado por Gillian Moss, Diana Avila, Norma Barletta, Diana Chamorro, Jorge Mizuno y Carlina Tapia. Trabajo realizado con los auspicios de Colciencias y DIP, Uninorte.

pena preguntar: ¿Qué quieren saber nuestros estudiantes dentro de la clase? ¿Qué indican sus preguntas? ¿Por qué son tan escasas? ¿Cómo influye la metodología propuesta por el maestro? A continuación analizaremos evidencias que probablemente nos den información acerca de estos interrogantes.

Revisados los diferentes contextos donde se realizaron los trabajos de campo, encontramos que en la clase de Ciencias Sociales predominan las preguntas en las que los estudiantes solicitan información acerca de **Ubicación, Agentes y Eventos**. En contraste, en el área de Ciencias Naturales encontramos preguntas acerca de **Estructura y Función**. Asimismo, en ambas áreas las preguntas giran en torno a **Definiciones, Características o Propiedades, Clasificación y Causa-Efecto**.

Con respecto a **Ubicación y Agencia**, nuestros estudiantes desean saber dónde y cuándo suceden los eventos y quién los ejecuta, es decir, intentan ubicarse espacial y temporalmente y reconocer sujetos reales ejecutantes de acciones para la comprensión de los sucesos. El alto número de preguntas referentes a ubicación y agencia indica que los estudiantes tienen este tipo de confusiones, y conscientes de ello, tratan de suplir estos vacíos de información mediante sus preguntas. Veamos algunas de ellas:

(Estas ocurrieron durante el trabajo en pareja propuesto para desarrollar el tema de la Guerra de Secesión):

Est.: *¿Inglaterra es de Francia?
¿Francia es de Inglaterra?*

Est.: *¿Quién la ganó? ¿Quién la perdió?* (La Guerra de Secesión)

Est.: *Yo no entendí ¿Quién ganó la guerra?*

Est.: *[...] pero ¿de dónde era Robert Lee?*

Podemos observar que las confusiones de los estudiantes en la ubicación espacial guardan relación con las de agencia. Es posible que esta co-ocurrencia se dé debido a que el hecho de no saber quién ejecuta las acciones puede incidir en el desconocimiento del lugar donde éstas se llevan a cabo o viceversa. Además, es importante mencionar en este caso que en el texto escolar utilizado hay poca presencia de las unidades informativas referidas a la ubicación espacial, el énfasis se hace en la ubicación temporal, y los eventos no tienen agentes que los ejecuten.

Ahora bien, cuando el alumno quiere conocer los procesos que se dan en la historia o en la naturaleza, interroga por **Eventos**, otras veces los reconoce, pero desea saber cómo son. Esta clase de preguntas la podemos relacionar con la estructura del texto narrativo, bastante cercano a su edad: alguien que hizo algo en un lugar y tiempo determinado. Probablemente, los niveles de reflexión no son tan elevados, ya que no existe una

preocupación explícita por averiguar causas, efectos o cualquier otro tipo de relación. Observemos cómo sucede:

A (lee): «En esta región, donde sobresale la península arábica, viven grupos humanos de origen semita, quienes han tenido que enfrentar grandes dificultades por las características físicas de la región».

M: [...] Esta es la península arábica. Miren en su mapa. (Varios utilizan su atlas). La península arábica, ¿ya la observaron en el mapa? ¿Sí? Bien. Entonces dice que en la península arábica viven grupos humanos de origen semita.

(Varios estudiantes leen del diccionario):

A1: Semita: Una familia de pueblos que comprende los hebreos, árabes, Sirios.

A2: Perteneciente o relativo a los semitas.

A3: De lengua perteneciente a la familia lingüística camita - semítica.

A4: Relativo a los semitas.

M: Viene siendo lo mismo, pero acá está explicando: semita, son grupos lingüísticos, grupos que abarcan determinadas lenguas. ¿Cómo cuáles, Brito?:

A: Hebreo

M: Hebreo

A: Árabe

M: Árabe

A: Griego

A2: Griego, no.

A3: Sirio

M: Sirio, aramea

A: Señá, solamente hay hebreo

M: Hebreo

A: Árabe

M: Arameo

A: Sirio

M: Sirio, árabe. Entonces, todo eso es un mismo grupo y se conoce con el nombre de...

A: Semita

M: Semita.

A: Señá, ¿y cómo ellos dominan su lenguaje?

M: *¿Cómo lo dominan? Ellos lo hablan como nosotros hablamos el castellano; entonces ellos tienen grupos que hablan el árabe, por ejemplo; en El Líbano, ¿sí?, en el país del Líbano hablan el árabe; en Siria hablan el sirio; en Israel hablan el hebreo; Egipto habla el árabe; Jordania habla el árabe, ¿verdad?, y así sucesivamente. Son pueblos que todos pertenecen al grupo semita.*

Cuando el estudiante formula la pregunta, está solicitando que se le explique de qué manera ocurre o cómo se da ese proceso para que un pueblo logre dominar varias lenguas. Al hacerlo manifiesta, a través de ella, que ha comprendido el concepto «semita» como un grupo de lenguas que pertenecen a una misma familia; es decir, ha logrado una **comprensión de tipo académico**. Sin embargo, la pregunta implica que hay un concepto confuso que con la ayuda de la maestra logra aclarar.

Otro de los intereses del estudiante es la **estructura y función** de los elementos. En este caso, una vez conocido el elemento o proceso desea ampliar su conocimiento indagando

por su función. En esta clase buscan el significado de grupos de palabras. Esto fue lo que hizo un estudiante:

M: Ahora vamos a aprender, vamos a adquirir el conocimiento de que muchas de esas palabras provienen de los árabes. ¿A través de quién?

Est.: De España.

M: A ver, otra palabra es alcachofa.

Est.: ¿Son como una chocitas, señor?

Est.: Señor, ¿eso para qué sirve? ¿Eso sirve para chicha? (O. 5: 211)

Al formular la pregunta, el estudiante pide mayor información acerca del término «alcachofa» cuyas características acaban de leer en el diccionario; sin embargo, éstas no le dan las pistas necesarias para identificar de qué manera puede funcionar en el menú diario. Trata entonces de establecer la relación con su cotidianidad. Con su pregunta, el estudiante busca aclarar los conceptos académicos propuestos.

En lo referente a las preguntas en las que solicita información acerca de **Definiciones y Clasificaciones**, bastante relacionadas entre sí, el estudiante desea, en el primer caso, conocer conceptos que le permitan mejorar su comprensión acerca de los procesos naturales y sociales; y en el segundo, solicitar información acerca de las relaciones que existen entre las diversas categorías. Lo anterior permite sugerir que reconoce interdependencia en los procesos. Veamos ejemplos:

Est.: Señor, una pregunta.

M: Hágala.

Est.: En la pirámide pasada no pueden ser individuos porque consumen.

M: ¿Qué es para ti un individuo? ¿Qué es un individuo?

Est.: Un desconocido.

M: ¿Un desconocido es un individuo?

Est.: ¡Nooo!

M: Eso que está allí verde es un individuo. ¿Es desconocido?

Est.: ¡Nooo!

M: Entonces, ¿qué es un individuo?

Est.: Una persona.

M: ¿Será persona nada más?

Est.: Objetos. Organismos vivos.

M: Un organismo, un organismo. Conocido, desconocido, pero es un individuo.

Est.: ¿Los individuos son personas?

M: Necesariamente tienen que ser personas?

Est.: ¡Ah! ¡No!

El estudiante al formular la pregunta busca identificar qué elementos corresponden a la categoría **individuos**, ya que éste es un término muy utilizado en las clases de Ciencias Naturales. Específicamente en ésta, le permitirá reconocer con claridad que los **individuos** pueden ser todos los organismos que pertenecen a la naturaleza. De esta manera le será más fácil clasificarlos en la escala de la Pirámide Alimenticia.

Es importante aclarar aquí que en algunos contextos las preguntas por definiciones se constituyen en la mayoría, tal vez porque la base metodológica de la maestra es el manejo del vocabulario desconocido.

Est. 2: *¿Qué son los cartílagos?*

Est. 2: *Seña, ¿qué es mutualismo?*

Est. 1: *Seña ¿en este libro no aparece glosario?*

M: *¿Qué?*

Est. 1: *Lo que es combustión.*

M: *N'ombe, pero tú puedes ir buscando. Fíjate a medida que vas leyendo, tú vas deduciendo qué es combustión, qué es...*

Creemos que este alto número de preguntas puede deberse también a la tendencia encontrada en los textos a emplear términos científicos, sin definiciones previas en el desarrollo de la temática.

En contraste con lo anterior, encontramos un contexto donde sólo hay una pregunta por definición; cabe resaltar que en éste la metodología de la maestra se implementa desde la estructura I.R.E. (iniciación/interrogante, respuesta, evaluación) (Cazden, 1987), que presenta más respuestas que preguntas de parte de del estudiante.

M: [...] Las públicas [las tierras] no tenían propietarios; entonces ellos se las daban, se las repartían a los musulmanes.

Est.: Debían pagar un diezmo.

M: Exacto. Estos musulmanes deben pagar el diezmo.

Est.: Seño, ¿diezmo?

En líneas anteriores nos hemos referido a los interrogantes por definiciones; asimismo, si lo que el alumno desea saber es cómo son

los eventos, personajes y procesos, entonces indaga por sus características o propiedades. En este momento suponemos que ya los conoce y espera saber un poco más acerca de ellos, como es el caso de los ejemplos que citamos a continuación.

(Durante esta clase la maestra expone los términos de la lengua árabe que fueron adoptados por la lengua castellana):

M: *Otra palabra que nos viene de los árabes: tarifa*

Est.: *Tarifa.*

Est.: *Seño, ¿cómo la que cobran en el peaje?*

M: *¡Ajá! ¿Pero qué es?*

Est.: *Seño, ¿es como un impuesto?*

Est.: *«Tarifa» [lee en el diccionario], 'tabla o catálogo de precio, derecho o impuesto que se debe pagar por algo'*

M: *¡Exacto! Entonces tarifa eso es lo que se debe pagar, pero que ya está establecido, ¿verdad? Preestablecido.*

El alumno formula la pregunta para asegurarse de que lo que él sabe del concepto «tarifa» es correcto. Por esa razón da una característica del término propuesto: «Lo cobran en el peaje». Seguidamente responde la pregunta de la maestra con otra pregunta, en la cual también establece otra característica del mismo término. Aunque con sus interrogantes el estudiante busca aclarar una duda, podemos darnos cuenta de que establece una relación del concepto con su vida cotidiana. El cobro del peaje es algo muy cercano a él, ya que

la casilla es un paso obligatorio para entrar o salir del municipio donde vive.

Finalmente, los estudiantes interrogan por **causas y efectos** de los eventos estudiados. Ello sugiere que no les basta conocer el hecho, es necesario además saber cómo se originó y cuáles son sus posibles efectos. Esto es lo que sucede en la clase:

(En esta clase la profesora aclara una inquietud que le ha sido formulada en clases anteriores):

M: *Por ahí alguien... me preguntaron: Qué es eso de los conflictos que hay en el Medio Oriente? ¿Por qué todavía tenemos ese conflicto en el Medio Oriente?... Eso se está dando desde el siglo XIII, hay conflicto todavía, estamos en el siglo XXI y todavía sigue el conflicto... Otra vez se revivió el problema entre Israel y Palestina... El problema es tierra, tierra... En donde está hoy organizado el estado de Israel, allí estaba organizada Palestina, el pueblo de Palestina, los palestinos vivían en este territorio. Pero después de la Segunda Guerra Mundial, después de terminada la Segunda Guerra Mundial en 1945 comienza un éxodo, una emigración de judíos que estaban en Europa para irse a las tierras de Palestina. El gobierno británico, con el visto bueno de otras naciones, para el año más o menos entre 1947 y 1948 dan la aprobación para que Israel, los judíos que comenzaron a Viajar, ocupara un pedazo de tierra de Palestina. Y ahí se*

organizara como un Estado. Porque ellos, había la nación judía, el pueblo judío, pero ellos no tenían un territorio, necesitaban un territorio para organizarse como un estado. Ellos llegaron y se establecieron allí. Entonces, ¿qué pasó? Que los palestinos que estaban allí fueron retirados de allí y comienza el choque, el problema entre un pueblo y otro. Los palestinos que no querían que les quitaran sus tierras y los judíos que estaban pidiendo que les dejaran esas tierras porque los judíos desde la historia antigua ellos estaban ubicadas en estos sectores. Entonces a Israel le tocó armarse... para defender su territorio, y lo han ido ampliando, le han ido quitando tierras a los palestinos. Es más, la ciudad de Jerusalén es la capital de Israel y Jerusalén es una ciudad santa para los cristianos. Entonces los palestinos no comparten eso, ellos dicen que la ciudad de Jerusalén debe compartirla los cristianos, tanto para palestinos como para judíos.

Seño, mi papá se está preguntando ¿y por qué en Israel, en Jerusalén nació Jesucristo, que viene siendo Israel parte de Jerusalén, hay tanta violencia?

La reflexión del estudiante, planteada en esta pregunta, nos permite suponer que muestra interés por saber, que además de los conflictos por el territorio, pueden existir otros de tipo religioso. De igual manera establece la relación:

Si en Jerusalén nació Jesucristo, el hijo de Dios, no debería haber guerra.

Lo cual demuestra que asocia a Jesús con la paz y se sorprende por la violencia que hay en estas tierras. Quiere decir que ha comprendido la explicación previa de la maestra y lo relaciona con la cotidianidad. Cabe destacar el hecho de que, en algún momento, la situación que vive Israel ha sido comentada en familia. Este ejemplo nos puede dar idea del proceso que tiene lugar cuando el estudiante lee el texto, luego la maestra explica algo y él, habiendo procesado la información (resaltamos aquí la importancia de lo sucedido en casa), formula preguntas para ampliar sus conocimientos y reorganizarlos en su aura conceptual. (Giordan & De Vecchi, 1995).

Los anteriores interrogantes son los que se plantean los estudiantes en los contextos analizados. Los de las clases de Ciencias Sociales quizás tienen que ver, como lo hemos dicho en líneas anteriores, con las unidades informativas de los textos de carácter histórico (Davies & Greene, 1984), es decir, es necesario que haya participantes, condiciones, localización, efectos y eventos. Así, se esperaría que en dichos eventos participen unos personajes, ubicados en un tiempo y lugar específicos, enmarcados en unos antecedentes que influyen en ellos y provocan unas consecuencias. Sin embargo, esto no es lo que

usualmente se encuentra en los textos que fueron analizados para el desarrollo de las investigaciones (Moss *et al.*, 2004).

En los textos de Ciencias Naturales, las unidades informativas describen el movimiento, la acción o función de las partes de una estructura; asimismo, la interacción de esas partes con el mundo externo (Lunzer *et al.*, 1984). De este tipo de información se espera que señale la parte, su localización, propiedad, acción, función y el fenómeno u objeto sobre el cual actúa con el fin de que haya completud en la información presentada (Moss *et al.*, 2004). Las unidades informativas, como en el caso de Ciencias Sociales, tampoco se presentan completas en los textos analizados, convirtiéndose esto en una de las posibles causas por las cuales las preguntas de los estudiantes giran en torno a este tipo de información.

En este punto es importante reconocer la relación entre la metodología propuesta por el maestro, las opciones de los estudiantes para plantear sus dudas a través de preguntas, la estructura textual, y sus posibles niveles de aprendizaje (Colectivo Urdimbre, 2000). Con respecto a estos últimos, resaltamos que en algunos casos los más altos son alcanzados por los estudiantes cuando formulan interrogantes, como los tres que citamos a continuación:

1. **Est.:** Señó, ¿los animales no pelean entre ellos mismos?
2. **M:** *Tiene que haber un líder.*
Est.: *Señó ¿y cómo hacen para elegirlo? Porque ellos no tienen lengua.*
3. **Est.:** *Señó, ¿todo el mundo tiene parásitos?*

En los anteriores ejemplos, los estudiantes hacen preguntas que evidencian un reacomodamiento de su red conceptual. En la clase se ha venido hablando de las relaciones intraespecíficas y se ha hecho énfasis en que éstas se dan entre seres de una misma especie; el estudiante percibe diferencias entre lo que se dice y lo que conoce. Normalmente, ha visto animales de la misma especie (perros, gatos) peleando entre sí, de allí la interesante pregunta en el primer caso. En el segundo, es posible que el estudiante piense que solamente los seres humanos, por tener un lenguaje articulado, pueden elegir un líder. Esta creencia la tiene establecida en su red conceptual, pero ahora el texto y la maestra afirman que los animales también tienen líderes y que es posible establecer acuerdos sin utilizar el lenguaje articulado. Por último, el alumno expresa una inquietud porque tal vez pensaba que el tener parásitos era algo particular de algunos seres. En la clase se ha enterado de que el parasitismo es una de las relaciones que se dan entre diferentes especies dentro de un ecosistema.

Hemos visto hasta ahora los intereses de los estudiantes,

manifestados a través de los diferentes tipos de preguntas formuladas, la relación de éstas con la ausencia de las unidades informativas de los textos escolares y los altos niveles de aprendizaje que los alumnos alcanzan mediante interrogantes. Examinemos otros aspectos que se salen un poco de los esquemas anteriores y que apuntan a ciertas particularidades relacionadas con las preguntas y las metodologías de los maestros. De los siete contextos revisados hay tres que presentan características especiales. Veamos los ejemplos a continuación:

M: *¿Qué es lo que no entiendes?*

Est.: *Que dice que lo desterraron; yo no entiendo eso ahí. ¿Cómo así que lo desterraron?*

La situación descrita parecería usual, sólo que corresponde a la única pregunta formulada durante el desarrollo de la temática, donde en la metodología usada por el profesor en la mayoría de las clases es de carácter magistral.

En otro contexto, esto es lo que sucede cuando los estudiantes en una puesta en común quieren hacer preguntas:

Est.: *Señó, ¿se pueden hacer preguntas?*

M: *Ustedes pueden resolver la guía.*

Est.: *¿Cuál es la función de la laringe?*

M: *¿Quién va a contestar?*

Est2: *Órgano que permite la entrada del aire a la tráquea.*

M: *En primer lugar, ustedes tenían que preguntar por cada una de las partes: Estructura. Primero va la anatomía, después la fisiología, así que me hacen el favor de volver o preguntar.*

Otra situación observada es la siguiente:

(El profesor está formulando preguntas acerca del tema tratado en la clase anterior):

M: *¿Cuál país, de los que participaron en la Primera Guerra Mundial, ingresó en 1975 en un grupo diferente al que tenía antes?*

Est.: *¿Estados Unidos?*

M: *No me respondas con preguntas. Aquí el que tiene que preguntar soy yo.*

Podemos observar que para este maestro sólo a él le asiste el derecho de formular preguntas.

En los casos propuestos anteriormente, el maestro impide que el estudiante formule preguntas, ya sea porque no le da el espacio para plantearlas, o bien cuando hace el intento lo interrumpe indicándole que no puede preguntar o corrigiéndolo en cuanto al tipo de pregunta que debe hacer y el orden en que debe decirlas.

Otra de las metodologías utilizadas por el maestro se basa en las preguntas que los estudiantes formulan acerca del texto leído para comprobar su acercamiento al tema; en este caso, a pesar de que los estudiantes plantean sus preguntas,

éstas son menos espontáneas, lo que posiblemente influya en el tipo de interrogantes propuestos. En este caso, los aprendizajes casi siempre se quedan en un nivel de recitado mecánico, ya que el aprendiz sólo es capaz de repetir de manera textual el discurso de la maestra o del texto, tal como lo vemos a continuación:

T: *«Cuando realizamos ejercicios aumento el consumo de oxígeno y de dióxido de carbono en la sangre.»*

Est.: *¿Qué sucede cuando realizamos ejercicios? Aumenta el consumo de oxígeno en el cuerpo y también la cantidad de dióxido de carbono en la sangre.*

Al analizar las características de las preguntas encontramos que el estudiante toma las ideas principales de un párrafo y les agrega palabras interrogativas: cuándo, dónde, cuál qué, cómo.

Finalmente, creemos que de manera general hay mayores niveles de reflexión - interrogación en aquellas clases donde la maestra propicia los espacios para preguntar y se notan la armonía y el diálogo, es decir, se percibe lo que hemos denominado fluidez en el aula. Así pues, en las metodologías que proponen actividades de carácter polifónico (Ducrot, 1988), donde las voces se pasean por el aula en diferentes tonos, inclusive, dan idea de cierto caos momentáneo, se alcanza a observar este tipo de pregunta.

Probablemente, las metodologías que inducen las preguntas de los estudiantes pueden contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje, debido a los procesos de reflexión que se suscitan en el estudiante, cuando interpreta el texto, lo que dicen la maestra y sus compañeros y formula interrogantes a partir de éstos.

En cuanto a la naturaleza inherente a la respuesta y la pregunta, encontramos que la primera busca la validación del estudiante, no sólo por parte del maestro, sino también de sus compañeros. Una buena valoración del maestro significa mucho para posicionar al estudiante dentro del aula. Frente a la respuesta que invita a la determinación de certezas (sobre todo cuando son corroboradas por el maestro), la pregunta sugiere incertidumbre, deseo de... algo que a veces se ausenta en la rutina del aula, dentro del esquema que hemos planteado: Maestro que pregunta y estudiante que responde.

Por su parte, la respuesta da cuenta de un proceso donde se espera que alguien pregunte para responder, es decir, depende de otro; la pregunta del estudiante incluye intervención del maestro pero como motivador, acompañada de la reflexión interna que de manera autónoma conduce al estudiante a indagar y a proponer. Ofrecer la palabra para preguntar es una experiencia enriquecedora dentro del aula que promete descubrir potencialidades que, a veces, las

respuestas esconden, de allí la importancia de conceder también a la pregunta el espacio de privilegio que tiene la respuesta.

Referencias

- CAZDEN, C. (1988)
El discurso en el aula. Barcelona: Paidós.
- COLECTIVO URDIMBRE (2000)
Libros de texto y aprendizaje en la escuela. Sevilla: Díada Editora (Colección Investigación y enseñanza. Serie Práctica, N° 18).
- DAVIES, F. & GREENE, I. (1984)
Reading for learning in the Sciences. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- DUCROT, O. (1988)
Polifonía y argumentación. Cali: Univalle.
- GIORDAN, A. & DE VECCHI, G. (1995)
Los orígenes de saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Díada.
- LUNZER et al. (1984)
Learning from the written word. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- MOSS, G., MIZUNO, J., AVILA, D., BARLETTA, N., CARREÑO, S., CHAMORRO, D. & TAPIA, C. (2004)
Urdimbre del texto escolar: ¿Por qué resultan difíciles algunos textos? (2ª ed.). Barranquilla: Ediciones Uninorte.