

## El habla en la enseñanza: Cómo las formas del habla del profesor afectan a la participación del alumno<sup>1</sup>.

David Wood<sup>2</sup>

*Este interesante trabajo resalta como las preguntas han sido siempre la especialidad de los profesores en sus aulas, la mayoría dirigidas a comprobar o examinar el nivel de conocimiento adquirido por sus alumnos en lugar de dirigirlas a conocer sus dudas y expectativas o lo que piensan e imaginan sus alumnos sobre los temas abordados en clase.*

El año 1976 fue un año importante para mí. Por primera vez desde que dejé la escuela, comenzaba a trabajar con los profesores en sus clases. Me involucré en este proyecto, que tanto había deseado, por dos razones. La primera era una razón teórica: el interés por la naturaleza de la enseñanza y la tutoría. Había pasado los seis años anteriores investigando en la enseñanza y el aprendizaje con niños de entre tres y seis años que se encontraban, en palabras de Urie Bronfenbrenner, con "tareas extrañas, en situaciones extrañas y con adultos extraños". Al trabajar con Jerome Bruner y otros colegas de Estados Unidos, trataba de articular un concepto que se ha llamado "andamiaje" ("scaffolding"). La cuestión era si las ideas que sustentaban esta metáfora tenían alguna difusión en el mundo real. ¿Se pueden entender y comprender cualquiera de los complejos y difíciles procesos que llevan a cabo los profesores en su vida profesional en los mismos términos que hemos estado utilizando para analizar los artificiosos procesos de enseñanza y aprendizaje en el laboratorio? Esta pregunta es la base de la segunda razón, mucho más práctica, que me impulsó a trabajar con las escuelas.

En realidad comencé a trabajar en tres entornos educativos diferentes: en grupos de juegos educativos de preescolar, en guarderías y en escuelas/unidades de niños con problemas de audición. Creo que fue debido a las diferencias y similitudes que encontré en estos contextos lo que me hizo considerar, en gran parte, que el objeto de nuestra investigación podría ofrecer una perspectiva útil sobre los profesores y la enseñanza. Puesto que mi responsabilidad es concentrarme en el

lenguaje de las aulas, trataré de ilustrar algunas de estas nociones con referencias a las variedades del habla en la enseñanza y sus efectos inmediatos y a largo plazo en la actuación del alumno.

### Interrogatorio

Formular preguntas sobre la práctica del interrogatorio es el mejor punto de partida para la exploración del habla en el aula. Por una parte, las preguntas son un rasgo omnipresente e incluso dominante del lenguaje del profesor; es más, Kerry (1987) estima que un profesor plantea un millón y medio de preguntas durante su vida profesional. Parece, por tanto, proba-

**"las preguntas son un rasgo omnipresente e incluso dominante del lenguaje del profesor"**

ble que, si vamos a tratar de descubrir los efectos de los estilos del habla del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos, las preguntas vayan a ocupar un lugar destacado en esta historia.

Muchos de los estudios realizados en distintos partes del mundo dan fe de la aparente universalidad de las preguntas del profesor. Dos estudios estadísticos ilustran su frecuencia en el discurso peda-

gógico. El primero proviene de Norteamérica: se trata de un estudio sobre clases de ciencias naturales y sociales en las que se observó que los profesores hacían, como promedio, dos preguntas por minuto; mientras tanto, los alumnos formulaban dos preguntas a la hora y nos referimos a dos preguntas entre todos los alumnos de la clase, no dos por cada uno de ellos (Susskind, 1969). Es sorprendente que esta preponderancia de preguntas por parte del profesor y la escasez de éstas por parte de los alumnos no se vea afectada por la edad o la composición de la clase. Por ejemplo, en un estudio sobre las sesiones de trabajo con adolescentes americanos de dieciséis y diecisiete años observamos que el 44% de las intervenciones de los profesores acababan con una pregunta. Las cifras que recogimos en los grupos de juegos y en las guarderías del Reino Unido eran de un 47% y en las escuelas de niños sordos, de un 46%. De todas las intervenciones de los estudiantes americanos, un 8% incluía una pregunta. En el caso de los niños de preescolar y los sordos, el índice de intervención era de un 4% y un 1% respectivamente (Wood y Wood, 1988).

Tal vez se puede objetar que las preguntas frecuentes sean "algo bueno". Muchos, incluidos Sócrates y Platón, han creído que esto es así. Las preguntas a menudo son expresiones de interés y colocan los oídos del interpelante a disposición de la voz del interpelado. Los antropólogos han comparado el uso del lenguaje en distintas culturas y han sugerido que, universalmente, las preguntas son formas de cortesía. Sin embargo, la mayoría de las que se realizan en la escuela no se pueden considerar como tales formas de cortesía. A los profesores, al igual que a los policías, a los médicos y los abogados la sociedad les ha autorizado a plantear preguntas en su ámbito profesional con la esperanza de que les sean contestadas de una determinada forma. Los profesores, al contrario que cualquier persona con la

<sup>1</sup> Traducción del original inglés a cargo de Aurora Caparrós Cayuela

<sup>2</sup> Profesor of Psychology at Nottingham University

## **"A los profesores, al igual que a los policías, a los médicos y los abogados la sociedad les ha autorizado a plantear preguntas en su ámbito profesional con la esperanza de que les sean contestadas de una determinada forma"**

que uno se encuentra casualmente por la calle, pueden insistir en que sus preguntas se vean satisfechas con una respuesta. Es más, pueden pedir que se defienda la respuesta dada, investigando las razones, sus justificaciones o si se ha entendido. Las preguntas planteadas en la clase son bastante diferentes de las realizadas en otros ámbitos: son más impactantes y potencialmente intimidatorias.

Se puede admitir que el propósito de las preguntas de clase es distinto al de una charla social y evidentemente los niños deben aprender que las preguntas del profesor se basan en unas convenciones sociales, en unas directrices, que difieren de las de los demás contextos. El fin de las preguntas pedagógicas, tal y como demostró Sócrates, es motivar, mantener y dirigir los procesos de pensamiento del alumno. Las preguntas fomentan la reflexión, el análisis, el autoexamen y la investigación. Gran idea, ¿pero es verdad?

Hasta hace poco, unos treinta años, estas "grandes ideas" sobre el interrogatorio no se ponían en duda ni se discutían. Se aceptaban como verdades obvias. ¿Qué tiene la evidencia que decir?

El primer gran hallazgo es que la mayoría de las preguntas planteadas en la clase no son del tipo que se supone fomentan una actividad intelectual profunda (Dillon, 1982). Más bien son las llamadas preguntas "cerradas" que demandan, y normalmente reciben, respuestas cortas y objetivas: "¿De qué color son tus zapatos nuevos?" "¿Cuál es el sím-bolo químico del oro?" "¿Cuál es el principal producto de Brasil?", etc. Tales preguntas, cuya respuesta ya conoce el profesor, no sólo fracasan en su intento de fomentar la actividad intelectual en los alumnos sino que sirven, si acaso, para inhibirla.

Tras las primeras observaciones que revelaban el alcance y la frecuencia de estos tipos de preguntas, se han planteado un gran número de estudios de intervención y entrenamiento bajo la premisa de

que, si los profesores pudieran al menos aprender cómo elevar el nivel de "demanda cognitiva" de sus preguntas, el resultado sería la obtención de unas respuestas más productivas y reflexivas por parte de sus alumnos. Si en vez de formular preguntas "cerradas", objetivas, cuyas respuestas ya se conocen, formularan preguntas que demandaran un análisis, una justificación, un razonamiento de la información, a los niños se les conduciría hacia unas líneas de pensamiento más fructíferas y se les ayudaría a descubrir cómo pensar por sí mismos.

Mientras que yo sigo convencido de que esta idea tiene algún mérito, los experimentos de intervención y entrenamiento diseñados para conseguir dichos efectos no han funcionado (Dillon, op cit.). Sin embargo, últimamente han surgido otros hallazgos que dirigen la atención no tanto al contenido o "nivel" de las preguntas como a lo que viene después de ellas: el silencio.

Cuando se formulan preguntas en la conversación diaria, la respuesta surge en menos de un segundo. También es así con respecto a las preguntas de clase. Los profesores normalmente dan aproximadamente un segundo para contestar y si no se obtiene respuesta, retoman la conversación. En un estudio pionero, Swift y Gooding (1983)- dos investigadores norteamericanos- grabaron y analizaron 40 clases de ciencias de primer ciclo de secundaria. Corroboraron el hecho de que los profesores dan normalmente un segundo de "espera" después de plantear la pregunta pero descubrieron que cuando se permitía una mayor fracción de silencio- tres segundos-, la calidad y extensión de las respuestas de los alumnos mejoraba considerablemente. Las respuestas no eran más largas pero sí más reflexivas. Tales hallazgos están en consonancia con los resultados de las investigaciones controladas en laboratorio. Estos resultados muestran que cuánto más inte-

lectual es una pregunta más tiempo necesita la persona para contestar y más lento es su índice de expresión oral una vez que ha empezado a hablar (por ejemplo, Goldman- Eiser, 1968; Taylor, 1969; Levin et al., 1967). Respecto a los niños, el tiempo necesario para pensar, formular una respuesta y traducirla a palabras es mucho más de un segundo "de espera" una vez que se les ha formulado la pregunta, pero raras veces se les da el tiempo necesario. En estudios posteriores, Swift, Gooding y otros colegas demostraron que se puede ayudar a los profesores a que amplíen el tiempo de espera y, cuando así ocurre, las respuestas inmediatas de los alumnos mejoran en calidad y cantidad; obviamente a largo plazo los resultados académicos son mejores (Swift, Gooding y Swift, 1988).

Sin embargo, no es fácil modificar en uno mismo un rasgo tan "profundo" y afianzado de nuestras convenciones coloquiales. En el habla diaria donde las preguntas son sencillas y exigen una respuesta personal, las respuestas se reciben en menos de un segundo. Imponer un "tempo" nuevo en las interacciones en el aula es estresante y difícil de mantener. A los profesores que trabajaron con Swift y Gooding se les ayudó a aumentar sus tiempos de silencio mediante un aparato electrónico que producía un pitido en sus oídos siempre que los investigadores lo consideraban oportuno y que marcaba el tiempo de silencio óptimo. Pero, incluso después de este entrenamiento, a los profesores les resultaba muy difícil mantener el tiempo.

Estas observaciones señalan al menos una razón por la que cualquier intento de fomentar el uso de preguntas más intelectuales por parte de los profesores no parece haber funcionado bien. No esperábamos que tales exigencias dieran fruto alguno a menos que se consiguiera también el incremento de los tiempos de silencio y esto, como ya hemos visto, es muy difícil de conseguir. Puede que sea necesario buscar alternativas al interrogatorio si lo que queremos es encontrar tácticas de enseñanza que pueden realmente llevarse a cabo en el aula. Tal vez los silencios, el tiempo para pensar, se puedan encontrar en otro lugar.

### **Alternativas al interrogatorio**

En la conversación diaria, muchas veces se contesta a una pregunta con otra pregunta. Por ejemplo, si le preguntas a un amigo: "¿Vas a la ciudad?" él puede decirme: "¿Porqué lo preguntas?" antes de

contestarme. Estas secuencias de pregunta-pregunta son un signo de igualdad relativa en el discurso. Significa que la persona interrogada está negociando las condiciones bajo las cuales contestará y que está considerando las posibles implicaciones que pueda tener su contestación. Nosotros casi nunca nos hemos encontrado con este tipo de secuencias en la conversación entre profesor y alumno cuando la segunda pregunta está planteada por el alumno. En general, yo creo que los alumnos no hacen preguntas a sus profesores (contrariamente a lo que hacen con sus compañeros o con sus padres) porque no se sienten libres para llevar el control de la situación ya que es el interrogador quien determina cómo debe su interlocutor pasar los momentos de reflexión posteriores. La gran asimetría de poder existente en las interacciones entre profesor y alumno crea una potente barrera a la hora de conseguir las interacciones en las que los niños demuestran iniciativa, curiosidad o negociación. Sin embargo, si comparamos a los profesores en función de la forma en la que ejercitan el control y hacen uso de sus poderes, se descubren sorprendentes diferencias tanto en el contenido y estructura del lenguaje del profesor como en la actuación del alumno. Se puede alentar a los alumnos a que tomen la iniciativa pero, como veremos, esto supone inclinar la balanza del control del lado de los alumnos. Inclinar la balanza supone prestar atención al uso que hace el profesor de las preguntas y las tácticas de conversación alternativas.

Consideremos la lista de acciones conversacionales que viene a continuación:

1. *Repetición forzosa*: (Di "Tengo una en casa")
2. *Preguntas con doble alternativa*: ("¿Te lo pasaste bien?")
3. *Preguntas que comienzan con un pronombre interrogativo*: ("¿Dónde estuviste ayer?")
4. *Aportación personal*: ("Creo que el azúcar es mala para ti")
5. *Acción fática*: ("Ah, fantástico")

Imaginemos a un profesor realizando cada una de estas acciones de la conversación: una repetición forzosa dicta el contenido de lo que el interlocutor debe decir, si éste cumple con las demandas de la emisión. Observamos que los alumnos son casi siempre dóciles, que responden a la "fuerza" de la emisión del profesor si

son capaces de ello. Después de una repetición forzosa lo que el alumno debe ofrecer ya está del todo previsto.

La pregunta cerrada o con doble alternativa se puede contestar con una sola palabra, normalmente con un gesto. Se espera que los alumnos añadan más información que un sí o un no y efectivamente algunos lo hacen. Sin embargo, que estén preparados para ello depende de la forma en la que el profesor gestione la interacción y pronto lo vamos a comprobar.

Las preguntas que comienzan con un pronombre interrogativo, al igual que la repetición forzosa y las preguntas con doble alternativa ejercen un control hacia dónde se debe dirigir el discurso. Especifican el enfoque o el tema que el alumno debe seguir: "?Quién...? ¿Dónde...? ¿Cómo...?", etc. También aquí no sólo contestará la pregunta sino que será motivado a que amplíe, elabore o explique su respuesta. Sin embargo, en la práctica esto nunca ocurre. Los alumnos se limitan a dar una contestación para sumirse a continuación en el silencio.

Por otra parte, cuando un profesor le dice algo a la clase, cuando hace "una aportación personal", se espera que a continuación ocurran varias cosas. Los alumnos pueden simplemente aceptar lo que se ha dicho, ofrecer una aportación personal o discutir la del profesor entre ellos. Incluso pueden dirigirle una pregunta al profesor (algo muy raro, según hemos visto). De igual forma, después de una confirmación o una "acción fática" del profesor los alumnos pueden dar otra confirmación, darle una nueva dirección a la charla, contribuir a ella, preguntar o dirigirse unos a otros. En aulas muy distintas, hemos observado que se dan cada una de estas posibilidades.

Estas acciones "poco controlados" por el profesor generan las respuestas más variadas, largas y animadas por parte de los alumnos (por ejemplo, Wood y Wood, 1983; Wood y Wood, 1984).

La distribución de los distintos tipos de habla del profesor a lo largo de una lección o parte de ella influye en la atmósfera de toda la clase. Los profesores que utilizan acciones más controladas (i.e. tipos 1, 2, 3) se encuentran con alumnos que:

- a) dan respuestas cortas;
- b) hacen muy pocas preguntas;
- c) raras veces elaboran las respuestas a preguntas a ellos dirigidas;
- d) hablan con sus compañeros con poca frecuencia;

e) raras veces ofrecen sus puntos de vista o sus pensamientos cuando se les brinda la ocasión;

f) muestran frecuentes signos de confusión y falta de comprensión.

Por otra parte, aquellos profesores que ofrecen sus propios pensamientos e ideas, que especulan, que hacen sugerencias o conjeturas, que informan, que interpretan o ilustran o que simplemente escuchan y aceptan lo que los niños tienen que decir, crean un clima en el aula que es un fiel reflejo de este modelo. Incluso con niños en edad preescolar, hemos descubierto que los pequeños responden a la especulación con especulación, a la hipótesis con hipótesis y a las sugerencias con interpretaciones. Las preguntas no son los únicos medios, ni los mejores, de probar la existencia de conocimiento.

Si el objetivo de una lección o de una interacción del profesor es simplemente establecer si los conceptos se han aprendido y memorizado o no, entonces el habla rica en preguntas y muy controlada conseguirá con toda probabilidad el efecto deseado. Si, por el contrario, el objetivo es descubrir lo que los alumnos piensan, lo que quieren saber, o lo que desean compartir con los compañeros este tipo de lecciones serán contraproducentes. Si lo que se desea saber es "dónde está el alumno" o "a dónde quiere ir" hay que evitar las preguntas frecuentes.

He trabajado con un gran número de profesores - algunos que trabajaban con niños en edad preescolar, otros con niños sordos y otros incluso encargados de la educación de niños con dificultades para el aprendizaje moderadas o severas- para ver si están dispuestos y son capaces de

**"La mayoría de las preguntas planteadas en la clase -cerradas- no son el tipo que se suponen fomentan la actividad intelectual profunda"**

# dossier

**" Si en vez de formular preguntas "cerradas", objetivas, cuyas respuestas ya se conocen, formularan preguntas que demandaran un análisis, una justificación, un razonamiento de la información, a los niños se les conduciría hacia unas líneas de pensamiento más fructíferas y se les ayudaría a descubrir cómo pensar por sí mismos".**

**"...cuánto más intelectual es una pregunta más tiempo necesita la persona para contestar y más lento es su índice de expresión oral una vez que ha empezado a hablar"**

modificar su estilo de habla.

Al trabajar con los mismos grupos de niños en diferentes días, los profesores intentan crear sesiones ricas en cada una de las acciones anteriormente mencionadas. Yo he grabado, transcrito y analizado las interacciones que tuvieron lugar a continuación. En cada uno de los casos he observado tanto que los profesores pueden modificar su estilo como que, cuando lo hacen, sus alumnos responden según nuestras expectativas, siendo más o menos locuaces, mostrando más o menos iniciativa según el estilo adoptado por el profesor.

La primera profesora que trabajó conmigo en estos estudios ofrecía así su opinión sobre sus experiencias ( los niños de este estudio eran sordos en un grado de severo a profundo y tenían siete años): "En las primeras grabaciones, las conversaciones entre la profesora y los alumnos duraban muy poco, estaban dominadas por las frecuentes preguntas de la profesora, adoptando los niños una actitud pasiva, limitándose a contestar las preguntas con respuestas cortas".

Después de grabar y analizar una serie de sesiones en las que logró ofrecer aportaciones más personales, concluyó: "...las transcripciones indican que los niños eran capaces de contribuir con información interesante, con eventos descritos con todo detalle y en su secuencia temporal correcta, sin ser constantemente bombardeados con preguntas. En realidad, parte de la información era poco corriente e inesperada y no se habría dado si los niños tuvieran simplemente que haber contestado a las preguntas... ; fue la contribución personal de la profesora la que provocó el impacto. Algunas veces la clase inducía al niño en cuestión a que empezara a hacer una serie de preguntas". (Lees, 1981: 262)

A continuación presento un pequeño resumen de otro estudio donde la profesora decide concentrarse en las preguntas de doble alternativa con dos niñas de cuatro años (sin minusvalía):

TRANSCRIPCIÓN 1: Preguntas con doble alternativa (si-no)

PROFESORA: "¿Crees que es con lechuga con lo ella alimenta al conejo?"

NIÑA 2: "Sí"

NIÑA 1: "Sí, es..."

PROFESORA (interrumpe): "¿Te gusta la lechuga?"

NIÑA 1: "Sí."

NIÑA 2 (moviendo la cabeza): "No."

PROFESORA (a la niña 1): "¿comérte-

la, te gusta?"

NIÑA 1: "Y a mi conejo le gusta la lechuga pero mi mamá le da una... a mi conejo, lechuga."

PROFESORA: "¿Pero te gusta la lechuga?"

(niña 1 asiente)

PROFESORA: "¿...comértela?"

NIÑA 1 (asintiendo): "Sí"

PROFESORA: "Sí. Bien."

NIÑA 2: "A mí no me gustan los tomates."

PROFESORA: "¿Tampoco te gustan los tomates?"

NIÑA 2: "No."

PROFESORA: "Vaya, vaya. Te gusta el pepino?"

NIÑA 1: "¡Sí!"

PROFESORA: "¿Te gusta el pepino? Es verde, ¿no? como la lechuga."

(niña 2 asiente)

NIÑA 1: "¿Como esto! (apunta a una página del libro)."

PROFESORA: "Sí, como un pájaro, correcto. Eso es un pájaro verde" (lo señala).

NIÑA 1: "El ... (señala) tenía un..."

PROFESORA (interrumpe): "¿Puedes ver otro pájaro verde?"

NIÑA 2: "Sí."

Esta sesión es típica de lo que he descubierto no sólo con niños en edad preescolar sino también con los de edad escolar. Las respuestas del alumno a la profesora son principalmente cortas y objetivas. Aunque no he añadido cronometraje a la transcripción, hay que decir que el ritmo de interacción era rápido, apenas excediendo la pausa entre una interlocutora y la otra en un segundo más o menos. Donde las niñas ofrecen voluntariamente temas de conversación ( como cuando la niña 1 dice: "y a mi conejo le...") la profesora intenta ignorar el ofrecimiento volviendo a su propia línea de preguntas ("¿pero te gusta la lechuga?") y en dos ocasiones, incluso en este pequeño resumen, la profesora interrumpe a la niña que intentaba entrar en la conversación. Otro rasgo del habla en la enseñanza que es rica en cuestiones específicas es la estructura gramatical simple tanto del habla del profesor como del alumno. Aunque estas observaciones provienen de un contexto social "artificial", encontramos las mismas relaciones entre las preguntas del profesor y la participación del alumno cuando los profesores adoptan "de forma natural" semejante estilo de interacción.

En la siguiente transcripción la profesora decide ofrecer aportaciones más personales a la discusión con las dos niñas.

TRANSCRIPCIÓN 2: *Aportaciones de la profesora.*

NIÑA 1: "Y hay algunos camiones recogiendo la arena (señala el dibujo de un libro.)"

PROFESORA (asintiendo): "Sí, es un camión de carga."

NIÑA 1: "Un camión que la recoge y la echa en el camión que se la lleva."

PROFESORA: "Ah, ya veo. Ah, sí, sí, este es el que recoge (señala)."

NIÑA 1: "Y este se la lleva y la vuelca."

PROFESORA: "Ya veo."

Más tarde

PROFESORA (señalando el dibujo): "Creo que este niño ha utilizado un cubo especial para hacer esta figura" (i.e. un castillo de arena).

NIÑA 1: "Tal vez el... tal vez ha cortado una madera y la ha puesto ahí."

PROFESORA: "¿Tal vez hizo qué?"

NIÑA 1: "Cortar madera y ponerla ahí, (señala la página) parece madera"

PROFESORA: "Este trozo parece una madera... ¿no?"

NIÑA 2: "Es madera, ¿no?"

PROFESORA: "Tu también crees que es madera. Creo que tienes razón. Lo ha hecho (i.e. el castillo) muy bonito y liso con un trozo de madera."

NIÑA 1: "Pero eso es madera... mira... (señala el dibujo)"

PROFESORA: "Yo creo que es madera con lo que está dibujando."

NIÑA 1: "No" (se ríe tontamente)

NIÑA 2: "No, no es"

PROFESORA: "¿Ah, no?"

NIÑA 1: "No, porque eso es un lápiz... la punta de un lápiz y eso es, hace la figura, la punta del lápiz."

PROFESORA: "Ah, él está utilizando la punta de un lápiz para hacer esa figura. Mmm... tal vez tengas razón."

NIÑA 2: "¿Qué es eso?" (señala la página)

Más tarde

PROFESORA: "Creo que ella se las llevará a casa (i.e. flores) cuando haya terminado de jugar en el cajón de arena."

NIÑA 1: "Esa puede ser su casa." (señalando)

PROFESORA: "Puede ser... yo creía que era el parque."

NIÑA 1: "Eso no es un parque."

PROFESORA: "¿No es un parque? Ah. Hay muchos dibujos en este libro, y todos parecen ser de un parque, por eso pensé que era un parque."

NIÑA 1: "No creo. Creo que era una casa."

PROFESORA: "¿Una casa! Podría ser... bien, no sería una casa, ¿no?"

NIÑA 1: "No."

NIÑA 2: "No, yo creo que es fuera de la casa."

PROFESORA (riéndose): "Fuera de la casa, podría ser, ¿no? Sí."

NIÑA 2: "En el jardín."

NIÑA 1: "Yo tengo arena en mi jardín, pero algunas veces, cuando quiero... me, mamá me deja traer... algunas veces, arena... arena en..."

Las niñas no tuvieron dificultad alguna en mantener la interacción: no fue necesario estar constantemente haciéndoles preguntas para mantenerlas activas. Cuando la profesora especula ("yo creo que este niño ha utilizado un cubo especial..."), las alumnas tienden a responder del mismo modo, opinando: "tal vez cortó madera..." Más tarde nos encontramos con diferencias y negociaciones que surgen cuando ambas niñas se enfrentan a la suposición de la profesora: "es madera con lo que está dibujando..." De igual forma, cuando la profesora y la primera niña ofrecen diferentes opiniones sobre la localización de una actividad (¿tiene lugar en un parque o en una casa?), la segunda niña sugiere que puede estar sucediendo en un jardín. También observamos la aparición de preguntas de las niñas, como cuando la primera niña pregunta: "¿Qué es eso?"

Una vez más, tales efectos del habla en la enseñanza han surgido tanto en las interacciones espontáneas como en las artificiales, incluyendo ambas un amplio rango de niños. Nótese también cómo, a diferencia de la sesión de preguntas, tanto las emisiones de la profesora como las de las niñas son más extensas y estructuralmente más complejas. No hay signos de interrupción por parte de la profesora y el ritmo de interacción es más "afable", respetando tanto la profesora como las niñas su turno de respuesta.

### Sócrates versus la evidencia

El uso de preguntas en educación es ahora tan común que parece que sea un rasgo "natural" del habla en la enseñanza. Sin embargo, lo aquí visto sugiere que la continuación del antiguo "método socrático" debe cuestionarse. Tal y como sugie-

**"... yo creo que los alumnos no hacen preguntas a sus docentes porque no se sienten libres para llevar el control de la situación"**



**"aquellos profesores que ofrecen sus propios pensamientos e ideas, que especulan, que hacen sugerencias o conjeturas, que informan, que interpretan o ilustran o que simplemente escuchan y aceptan lo que los niños tienen que decir, crean un clima en el aula que es un fiel reflejo de este modelo"**

## "Las alternativas a las preguntas del profesor -que incluyen hablar, especular, sugerir, negociar y escuchar- pueden promover, y lo hacen, una implicación activa y relevante de los alumnos en la discusión de la clase. Tales alternativas dan libertad a los alumnos para que ofrezcan sus puntos de vista, para que revelen sus conocimientos e incertidumbres y para que busquen la información y las explicaciones a través de sus propias preguntas"

re Dillon (1980), para Sócrates el interrogatorio era un proceso dialéctico en el que tanto el profesor como el estudiante compartían una información conjunta en la búsqueda de una verdad que era desconocida a ambos participantes. Esto contrasta claramente con el carácter de la mayoría de las preguntas de clase que normalmente implican al alumno, al tratar que éste dé respuestas conocidas de antemano por el profesor: un concurso más que una búsqueda común del conocimiento y la comprensión.

Las alternativas a las preguntas del profesor -que incluyen hablar, especular, sugerir, negociar y escuchar- pueden promover, y lo hacen, una implicación activa y relevante de los alumnos en la discusión de la clase. Tales alternativas dan libertad a los alumnos para que ofrezcan sus puntos de vista, para que revelen sus conocimientos e incertidumbres y para que busquen la información y las explicaciones a través de sus propias preguntas. Una vez que el alumno ha contribuido a definir su "agenda verbal", es más probable que ahora cualquier pregunta que surja del profesor tenga que ver con el pensamiento del alumno sobre la materia en cuestión y que esto favorezca el intento serio, por parte del profesor, de descubrir realmente los conocimientos e ideas al alumno. Tal vez entonces tengamos los medios necesarios para acercarnos al ideal Sócrático. Sin embargo, al hacerlo, debemos cuestionar nuestras preguntas y equilibrar la balanza del poder y del control a favor del alumno.

### Reconocimientos

Gracias a la señora Bennett, profesora en la escuela de primaria Dunkirk, Nottingham, ya retirada.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONFENBRENNER, U. (1977): Toward an experimental ecology of human development. *AMERICAN PSYCHOLOGIST*, 32, 513-31.

DILLON, J. T. (1982): The multidisciplinary study of questioning. *JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 74, 147-65.

DILLON, J. T. (1980): Paper Chase and the Socratic method of teaching law. *JOURNAL OF LEGAL EDUCATION*, 30, 529-35.

GOLDMAN-EISER, F. (1968): Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech. New York: Academic Press.

GOODY, E. N. (1978): Questions and politeness. Cambridge University Press.

KERRY, T. (1987): Classroom questions in England. *QUESTIONING EXCHANGE*, Vol. 1, N° 1, 32-3.

LEES, J. (1981): Conversational strategies with deaf children. Unpublished M. Phil. Thesis, University of Nottingham.

LEVIN, H., SILVERMAN, I. AND FORD, B. (1967): Hesitations in children's speech during explanation and description. *JOURNAL OF VERBAL LEARNING AND VERBAL BEHAVIOUR*, 6, 560-4.

SUSSKIND, E. (1969): The role of question-asking in the elementary school classroom in KAPLAN, F. AND SARASON, S. (eds.) (1969): *The Psycho-educational Clinic*. New Haven: Yale University Press.

SWIFT, J. N. and GOODING, C. T. (1983): Interaction of wait time feedback and questioning instruction on middle school science teaching. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, 20, 721-30.

SWIFT, J. N., GOODING, C. T. AND SWIFT, P. R. (1988): Questions and wait time in DILLON, J. T. (edit.): *Questioning*

and Discussion: a Multi-disciplinary Study. Norwood, N.J.: Ablex (pp. 192-211).

TAYLOR, I. (1969): Content and structure in sentence production. *JOURNAL OF VERBAL LEARNING AND VERBAL BEHAVIOUR*, 8, 170-5.

WOOD, D. AND WOOD, H. (1988): Questioning versus student initiative in DILLON, J. T. (edit.) (1988): *Questioning and Discussion: a Multi-Disciplinary Study*. Norwood, N.J.: Ablex (pp. 280-305).

WOOD, H. AND WOOD, D. (1983): Questioning the pre-school child. *EDUCATIONAL REVIEW*, 35, 149-62.

WOOD, H. AND WOOD, D. (1984): An experimental evaluation of five styles of teacher conversation on the language of hearing-impaired children. *JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY*, 25, (1), 131-47.

