

La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE

Vanessa Anaya
Universidad de París 8

Se ha licenciado en Traducción e Interpretación en la Universidad Pompeu Fabra y ha realizado el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Desde 2003 trabaja como lectora de catalán en la Universidad de París 8 y anteriormente ha sido lectora de español y catalán en las universidades francesas Lumière-Lyon 2 y Jean Monnet. Actualmente está escribiendo una tesis sobre la enseñanza de ELE en los centros de secundaria franceses, que está siendo dirigida por el Dr. Miquel Llobera, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

Resumen: En este artículo queremos dar a conocer, con la ayuda de la transcripción de un fragmento de una clase de ELE, el tipo de preguntas que puede formular un profesor en el aula de lengua extranjera y el tipo de control que puede ejercer sobre la actividad verbal de los alumnos. En el aula de lengua, el profesor puede formular preguntas referenciales, esto es, destinadas a obtener una información real, y didácticas, cuya finalidad es hacer que los alumnos comuniquen en la lengua meta. Dominan, sin embargo, estas últimas, como parte del contrato didáctico que se establece entre profesores y alumnos.

1. Presentación y justificación

¿Qué tipo de preguntas formula un profesor en un aula de ELE?, ¿Cómo reaccionan los alumnos ante éstas?, ¿Qué control ejerce el profesor sobre la actividad verbal de los alumnos? Han sido varios los estudios que se han ocupado de la artificiosidad y la ambigüedad de la pregunta, relacionada con el contrato didáctico, y de la habilidad de los alumnos en distinguir los propósitos que tienen los profesores al formular unas preguntas y no otras; y aunque no se sabe con certeza qué preguntas pueden favorecer la adquisición, sí parecen tener una incidencia en los procesos de aprendizaje de la lengua meta.

El propósito de este artículo es dar a conocer algunos de los recursos que puede utilizar el profesor para solicitar decir cosas a los alumnos. Para ello, presentaremos más adelante un fragmento de clase que reproduce la conversación entre un profesor y tres alumnas chinas e intentaremos analizar el tipo de preguntas que pueden sucederse en ese contexto de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar expondremos, sin embargo, el marco teórico que nos servirá de referencia para nuestro análisis:

2. Marco teórico

2. 1. La pregunta como procedimiento didáctico

Los numerosos estudios realizados sobre el tipo de preguntas que se hacen en clase de lengua han señalado la complejidad de este recurso (Long y Sato, 1983; Sinclair

y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Boissat, 1991). Boissat hace un análisis muy interesante sobre la ambigüedad y la artificiosidad de la pregunta en el aula de LE. En el aula, el profesor tiene el poder de hacer preguntas referenciales, es decir, conformes al uso social, y didácticas, esto es, conformes al contrato didáctico. En las situaciones institucionales de clase, ese contrato didáctico permite al profesor ejercer como tal y guiar, por tanto, el trabajo de aprendizaje. El profesor no se limita solamente a dar informaciones necesarias, sino que gestiona tanto el acceso a las formas lingüísticas como la continuidad del discurso.

Aunque desde una perspectiva pragmática una pregunta es un enunciado que requiere una respuesta de tipo verbal, siempre tiene que interpretarse en su contexto y eso es lo que deben hacer los alumnos cuando se enfrentan a las preguntas del profesor, las cuales pueden formularse con diferentes objetivos. Cabe destacar que los alumnos desarrollan una habilidad específica que les permite interpretar el acto ilocutorio que se esconde bajo una pregunta. En efecto, los alumnos aprenden muy pronto a distinguir si la pregunta del profesor es una simulación de ignorancia o un acto sincero (Boissat, 1991). Ya en la vida real las preguntas "verdaderas", esto es, directas, abiertas, son escasas, por lo que confiamos en nuestra competencia comunicativa a la hora de interpretar un enunciado en una situación determinada. Y en la situación de clase, los alumnos interpretan las intenciones del profesor gracias al contexto (Cambra, 2001). Todo ello forma parte, de hecho, de los saberes compartidos de la clase de lengua, que son adquiridos muy pronto por los alumnos (Boissat, 1991).

2. 2. Tipos de preguntas

Boissat (1991) distingue dos tipos de preguntas: legítimas o referenciales y didácticas:

- *Preguntas legítimas o referenciales*: son aquellas preguntas que requieren una información necesaria. Puede ocurrir que la conversación se centre en un tema realmente nuevo para el profesor y que éste quiera pedir a sus alumnos algo que no sabe. Generalmente estas preguntas son fruto de malentendidos o de la necesidad de solventar problemas metalingüísticos o metacomunicativos;
- *Preguntas didácticas*: su función es la de mostrar que el alumno sabe responder utilizando la lengua meta. Boissat establece dos categorías de preguntas:

a) Un primer grupo:

- La *pregunta requerimiento* (Sinclair y Coulthard, 1975). Se encuentra sobre todo en la secuencia I-R-F (Iniciativa-Reacción/Réplica-Feedback). El profesor invita al alumno a producir un enunciado en vistas a su evaluación. El profesor finge ignorar una respuesta y deja que el alumno conteste. El alumno ve limitadas sus posibilidades de participación a simples reacciones: repetir, reformular lo que ha producido o apuntado el profesor o producir enunciados mínimos no creativos sino repetitivos;
- La *pregunta alarma*, que moviliza la atención de los alumnos "en position requise d'écoute ou d'intervention" (Boissat, 1991). El profesor invita al alumno a dar una respuesta, aunque la dificultad de este artificio reside en que el alumno sepa interpretar la sinceridad de las preguntas del profesor y reaccione de modo adecuado. Creemos, sin embargo, que la clasificación de la *pregunta alarma* establecida por Boissat es demasiado amplia y poco explicativa, por lo que creemos que podría dividirse en: vi) preguntas en las que el

profesor invita al respuesta; vii) los marcadores del discurso, utilizados como refuerzo para conectar dos actos.

- a) Y un segundo grupo donde podemos encontrar preguntas que, a juicio de Boissat, se encuentran entre la ficción y la realidad. Podemos hablar de:
- Preguntas que son el producto de la incompreensión o la ignorancia. La situación de enseñanza y aprendizaje permite al profesor recurrir al simulacro;
 - Preguntas que son fruto de la sinceridad. Por ejemplo, el profesor no ha entendido bien algo y quiere que el alumno se lo repita, o tiene curiosidad por conocer algunos detalles de algún tema que es nuevo para él.

Una vez expuestos los diferentes tipos de preguntas que pueden sucederse en un aula de ELE pasaremos a transcribir el fragmento de clase que nos servirá de base para nuestro análisis.

3. Transcripción

Por razones de espacio, nos basaremos en un fragmento de tan sólo cinco minutos de duración que se grabó durante una clase de ELE de nivel elemental en una EOI de la provincia de Barcelona. En esta grabación, tres alumnas chinas (Lisa, Lena y Susana) tenían que hablar del impacto que les habían producido tres fotografías un tanto extrañas que se encontraban en su libro de texto.

Los códigos empleados en este fragmento han sido, por otra parte, propuestos por el Grupo de Investigación sobre Creencias de los Profesores de Lenguas de la Universidad de Barcelona:

P profesor
Li Lisa
Le Lena
Su Susana
A1 alumno 1
A2 alumno 2
C toda la clase

| pausa corta
|| pausa mediana
:: alargamiento de sonido
::: alargamiento excepcionalmente largo
/ entonación ascendente
(()) hechos paraverbales
mm duda
xx enunciado ininteligible

1 1P: bueno| bueno a ver| ¿empezamos? || a ver| si cogéis el| el libro| en
2 la página 43| ¿vale? || venga| pues hoy como vamos a hablar un
3 poco de::: de los estados de ánimo| ¿eh?|| vamos a::: a seguir
4 estos diálogos e::r|| siguiendo los modelos|| bueno| vamos a hacer
5 un punto cada uno| ¿vale? || a ver| tenéis que decirme qué
6 sensaciones os han producido estas fotografías| ¿no?|| a ver|
7 ¿empezamos por aquí? ((señala a una estudiante))
8 2Li: ((silencio))
9 3P: ¿no?|| ¿no quieres empezar?/
10 4C: ((risas))

11 5P: ¿por qué no?|| venga, que no pasa nada| a ver| mira| ¿ves ésta de
12 los toros?|| a ver| dime::: qué sensación te produce|| venga va|
13 ¿ves la fotografía de los toros?
14 6A1: hola ((cuando entra un estudiante en el aula))
15 7P: hola| venga| dime qué sensación te produce
16 8Li: e:r:::
17 9P: a ver| por ejemplo cuando la ves ¿te pones nerviosa| o::: te da
18 miedo?
19 10Li: sí| me da miedo mucho|| es realmente increíble
20 11P: ¿realmente increíble no? o sea que| ¿te ha impresionado mucho|
21 no? vale| muy bien ¿la otra fotografía? por ejemplo::: ((señala a
una estudiante))
22 12Le: es un water
23 13P: es un::: ¿water?/
24 14C: ((risas))
25 15A2: inodoro
26 16P: un inodoro| vale
27 17C: ((risas))
28 18Le: como parece::: ¿me parece?
29 19P: sí
30 20Le: me parece::: me parece| como una película| como un:::
31 21P: ¿te parece una película?
32 22Le: sí| como una parte de película de:::
33 23P: ¿qué película?
34 24Le: ciencia ficción
35 25P: ¿de ciencia ficción?/
36 26Le: no sé| al igual| y:::
37 27P: ¿te ha impresionado?
38 28Le: y::: siempre sale| siempre sale debajo de::: inodoro| algo sale
39 un::: monstruo grrr::: ((utiliza la mímica))
40 29C: ((risas))
41 30P: ¿cómo si saliera un monstruo?/
42 31Le: sí ((ríe))
43 32P: o sea| que te::: que te ha dado miedo| o:::
44 33Le: yo | ya no me da
45 34P: ¿no| no te da miedo?/
46 35Le: de pequeña sí que me daba miedo pero ya no| es una película
47 36C: ((risas))
48 37Le: pero a veces sí que me da miedo un::: bueno| bueno| a veces sí
49 38P: vale| vale a ver| ¿el otro cuadro? ((señala a una estudiante))
50 39Su: este cuadro creo es muy cruel| la gente que mataba mucho
51 40P: ¿es muy cruel?/
52 41Su: sí
53 42P: te::: ¿te ha impresionado este cuadro?
54 43Su: e:r:::
55 44P: ¿cómo te has sentido?
56 45Su: es de un grupo::: un grupo pobre de::: de la gente| las militare:::s, 57
mm/ que se matan sin control
58 46P: sí
59 47Su: de gente y:::
60 48P: ¿cómo te has sentido cuando lo has visto?
61 49Su: me siento::: es pena que hay gente que:::

- 62 50P: ¿te da pena?/
63 51Su: me da pena| sí| que matar tanto a gente xx

4. Análisis y comentarios

En este fragmento hemos encontrado:

■ Preguntas del primer grupo. Preguntas alarma

Dos tipos de preguntas alarma:

- El profesor invita al alumno a dar una respuesta:

1P [a]: bueno| bueno a ver| **¿empezamos?** || a ver| si cogéis el| el libro| en la página 43| ¿vale?

1P [b]: a ver| tenéis que decirme qué sensaciones os han producido estas fotografías| ¿no?|| a ver| **¿empezamos por aquí?** ((señala a una estudiante))

5P: **¿por qué no?**|| venga, que no pasa nada| a ver| mira| **¿ves ésta de los toros?**|| a ver| dime::: qué sensación te produce|| venga va| **¿ves la fotografía de los toros?**

11P: ¿realmente increíble no? o sea que| ¿te ha impresionado mucho| no? vale| muy bien **¿la otra fotografía?** por ejemplo::: ((señala a una estudiante))

38P: vale| vale a ver| **¿el otro cuadro?** ((señala a una estudiante))

En estas preguntas el profesor invita a los alumnos, en cierto modo, a dar una respuesta, aunque no busca, evidentemente, que los alumnos respondan a esa pregunta, sino que infieran que el propósito de ésta es que hablen sobre algo. Sólo en el caso de que los alumnos no hubieran entendido las instrucciones del profesor se podría haber esperado una respuesta. Creemos también que esas preguntas podrían ser una alternativa a la utilización del imperativo. Por ejemplo, en vez de decir al alumno en 38P *háblame del otro cuadro*, el profesor formula una pregunta.

La pregunta *¿por qué no?*, en 5P, quizás podría considerarse en otro contexto una pregunta referencial. Sin embargo, en el contexto en que se encuentra creemos que también funciona como una pregunta alarma. A nuestro juicio, si el profesor estuviera buscando una información la entonación de la pregunta hubiera sido ascendente, por un lado, como ocurre en 3P (ver transcripción); y el profesor no hubiera continuado pronunciando su discurso, por otro lado, sino que hubiera dejado tiempo al alumno para responder. Consideramos, pues, que el profesor quiere solamente fijar la atención del alumno hacia la fotografía y empujarle a hablar de la misma, del mismo modo que en 1P [a] el profesor intenta que los alumnos infieran que quiere empezar la clase y que tienen que callarse.

Fijémonos ahora en las siguientes preguntas:

11P: **¿realmente increíble no?** o sea que| **¿te ha impresionado mucho| no?** vale| muy bien ¿la otra fotografía? por ejemplo::: ((señala a una estudiante))

Estas preguntas pueden resultar algo confusas. En otro contexto quizás podríamos considerarlas preguntas del segundo grupo, es decir, aquéllas que se encontraban

entre la ficción y la realidad. Sin embargo, el hecho de que el profesor no deje que el alumno responda y continúe hablando hace pensar que la primera pregunta, por una parte, se formule con el objetivo de que los alumnos tomen buena nota de la frase producida anteriormente por su compañera de clase (*me parece realmente increíble*); y la segunda pregunta, por otra parte, con la intención de introducir otra expresión para hablar de sentimientos.

- Las siguientes preguntas funcionarían como marcadores del discurso:

1P: bueno| bueno a ver| ¿empezamos? || a ver| si cogéis el| el libro| en la página 43| **¿vale?** || venga| pues hoy como vamos a hablar un poco de::: de los estados de ánimo| **¿eh?**|| vamos a::: a seguir estos diálogos e:::r|| siguiendo los modelos|| bueno| vamos a hacer un punto cada uno| **¿vale?** || a ver| tenéis que decirme qué sensaciones os han producido estas fotografías| **¿no?**|| a ver| ¿empezamos por aquí? ((señala a una estudiante))

En este caso, las preguntas en negrita funcionarían como marcadores del discurso. El profesor intenta utilizarlos como marcador o refuerzo para conectar dos actos.

■ Preguntas del segundo grupo

En los once ejemplos que expondremos en este apartado consideramos que, siempre según el contexto en que se han producido y teniendo en cuenta los elementos anafóricos y catafóricos, el profesor finge ignorancia y solicita decir cosas a los alumnos:

21P: **¿te parece una película?**

25P: **¿de ciencia ficción?/**

34P: **¿no| no te da miedo?/**

40P: **¿es muy cruel?/**

En los cuatro ejemplos anteriores, el profesor repite el mismo enunciado producido por el alumno fingiendo interés, quizás para gestionar la continuidad del discurso, esto es, para que el alumno continúe hablando.

23P: **¿qué película?**

En 23 P el profesor no repite ningún enunciado y finge interés por conocer qué tipo de película imagina el alumno. Se trata de otra técnica que utiliza el profesor para que el alumno continúe hablando, para gestionar la continuidad del discurso.

27P: **¿te ha impresionado?**

42P: te::: **¿te ha impresionado este cuadro?**

44P: **¿cómo te has sentido?**

48P: **¿cómo te has sentido cuando lo has visto?**

En los cuatro ejemplos anteriores el profesor opta por introducir nuevas fórmulas en la expresión de sentimientos, quizás con el objetivo de guiar al alumno, ayudándole a gestionar el acceso a fórmulas lingüísticas.

30P: **¿cómo si saliera un monstruo?/**

50P: **¿te da pena?/**

Y en 30P y 50P el alumno produce dos frases gramaticalmente incorrectas y el profesor formula una pregunta en que, por un lado, finge interés y quiere asegurar

la continuidad del discurso y, por otro lado, repara los enunciados producidos por el estudiante de modo sutil.

■ Preguntas legítimas o referenciales

En las siguientes preguntas, tanto por el contexto como por la entonación ascendente con que se hace la pregunta, el profesor carece realmente de una información y está esperando una respuesta por parte del alumno:

3P: **¿no?/|| ¿no quieres empezar?/**

Consideramos que en 3P el profesor carece realmente de una información. Prueba de ello es que, en primer lugar, la entonación de la pregunta es claramente ascendente, lo que puede señalar duda; en segundo lugar, el profesor no continúa su discurso, sino que deja de hablar y espera que el alumno responda (aunque en este caso el alumno simplemente se ríe, quizás debido a los nervios).

13P: es un::: **¿water?/**

En 13P encontramos otra pregunta referencial que proviene de un malentendido. Es una secuencia muy interesante: la fotografía sobre la que tiene que hablar el alumno reproduce la imagen de un objeto muy raro de dentro del cual sale una luz. El alumno, en 12P (ver transcripción), señala al profesor lo que realmente cree que es el objeto (*es un water*). Creemos que el profesor se sorprende de la respuesta que ha dado el alumno y formula una pregunta con el objetivo de que le aclare por qué considera que ese objeto tan raro es un water. Sin embargo, un alumno no identificado interpreta la pregunta de manera distinta, no como pregunta referencial, sino como didáctica. Ese alumno considera que el profesor no está contento con el registro usado por su compañero (*water* es una palabra poco elegante) y que la intención del profesor es que el alumno se dé cuenta de un "error" de registro y que utilice otra palabra más elegante, por lo que el alumno no identificado se apresura en 15A2 (ver transcripción) a proponer el término *inodoro*. El profesor, en 16P (ver transcripción), se da cuenta de la mala interpretación que el estudiante ha hecho de la pregunta, aunque opta por no darle mayor importancia al asunto.

5. Conclusiones

En este artículo hemos presentado algunas de las preguntas que puede formular un profesor en el aula de ELE. Como hemos podido comprobar, dominan las preguntas didácticas frente a las referenciales como consecuencia del contrato didáctico que se establece entre profesor y alumnos; las referenciales, de hecho, son atípicas y se producen generalmente a consecuencia de malentendidos. Mediante las preguntas didácticas el profesor puede solicitar decir cosas a los alumnos y los ayuda a gestionar tanto la continuidad del discurso como el acceso a formas lingüísticas.

El modo en que el profesor formula esas preguntas podría incidir, por otra parte, en los procesos de aprendizaje de la lengua, si bien harían falta estudios que determinaran qué preguntas serían las más adecuadas. El discurso que se genera en el aula de LE puede tener gran incidencia, de hecho, en la adquisición de la lengua meta, porque está lleno de repeticiones y reparaciones que pueden ayudar a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa.

Hemos podido comprobar que los alumnos han reaccionado de modo adecuado ante las preguntas del profesor, salvo en una ocasión (líneas 22-26), en que un malentendido provoca una respuesta no adecuada a las expectativas del profesor,

respuesta que el profesor acaba aceptando, sin embargo, gustosamente. De hecho, como ya habíamos comentado, los alumnos aprenden a distinguir muy pronto sutilezas tales como si deben contestar o dejar que lo haga el profesor, o si la pregunta es una simulación de ignorancia o un acto sincero; todo ello forma parte de las expectativas y los saberes compartidos de una clase, que son adquiridos muy pronto por los alumnos.

Nos gustaría señalar, asimismo, que el modo en que el profesor elige sus preguntas en el aula podría tener relación con sus creencias respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el hecho de que el profesor no corrija muchos de los errores cometidos por el alumno (líneas 56-57) podría traducirse en una falta de interés por la corrección gramatical y en un mayor interés por la fluidez. En el fragmento que hemos analizado, el profesor no presta demasiada atención a los errores que comete el aprendiz, sino que lo que le interesa es el significado de su mensaje, es decir, que el alumno aprenda a expresar cómo se siente aunque produzca frases que no sean gramaticalmente correctas.

Referencias bibliográficas

BELLACK, A. (1966). *The language of the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

BOISSAT, D. (1991). "Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure", en C. Kerbrat-Orecchioni (ed.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

CAMBRA, M. (1995). "Solicitaciones del profesor y reacciones de los alumnos en clase de francés en la enseñanza primaria", en M. Pujol *et al.* (eds.). *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Madrid: EDELSA.

- (1998). "El discurso en el aula", en A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE de la UB. Horsori.

- (2001). "Interaction dans la classe de français langue étrangère", en Lafont *et al.* (coord.). *Aspectos didácticos de francés, 6*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

FLANDERS, N.A. (1960). *Interaction Analysis in the classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.

- (1977). *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Madrid: Anaya.

LONG, M; SATO, C.J. (1983). "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's question", en H. Selinger y M. Long (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 268-286.

MEHAN, H. (1979). *Learning lessons: Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

SINCLAIR y COULTHARD (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.