

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
U. C. R.

LA PREGUNTA EN SITUACION DE CLASE: LOS EXAMENES

Marta Rojas Porras

"Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo.(...)
La existencia humana es, porque se hizo preguntando la raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar.

Paulo Freire. Pedagogía de la pregunta.

I. El propósito

En estudios del "discurso del aula" el centro de interés es el contexto o sistema de reglas para la interacción que media entre los participantes y el sistema socio-cultural del aula.

Se concibe el lenguaje como instrumento sumamente importante para el proceso educativo: se enseña, fundamentalmente, por medio del habla y, de igual manera, los estudiantes demuestran al maestro cuánto han aprendido (Cazden, 1986).

La utilización de mensajes verbales forma parte esencial de la enseñanza. El profesor se sirve de la palabra para lograr una multitud de propósitos pedagógicos: dirigir, preguntar, contestar, explicar, reprender, etc. Al hacerlo, marca los límites dentro de los cuales va a desarrollarse el proceso de aprendizaje. Sus palabras determinan, en gran parte, lo que el escolar hace y cómo lo hace, lo que piensa, lo que vive y lo que siente frente a su trabajo.

Por su parte, Luis Alves de Mattos (1970) plantea que el aprovechamiento de los alumnos no está condicionado por la cantidad de

preguntas hechas en el aula, sino por su calidad en cuanto a contenido y forma.

En relación con lo anterior, investigaciones de la interacción verbal en la clase (Rojas y otros, 1992) señalan que un 19% de las emisiones del maestro son para preguntar sobre el contenido académico. No obstante, en 16% corresponden a preguntas que demandan respuestas reproductivas del conocimiento adquirido y solamente un 3% solicitan al niño una elaboración o reelaboración de lo aprendido.

Los estudios realizados con el propósito de analizar la comunicación de la clase se proponen entender mejor el papel del maestro, el control que él ejerce mientras enseña y los patrones de influencia que emplea al dirigirse a los niños. Según esto, los profesores determinan, hasta límites insospechados, tanto la cantidad y clase de conversaciones del alumno como los niveles de pensamiento representados por las expresiones de éste y el tipo de movimiento de participación que emiten (Grant, 1978).

En el ámbito de los análisis de la interacción verbal en la clase, la pregunta ha sido uno de los focos de interés. No solo se han referido a

la cantidad de tiempo de habla del maestro y del alumno, cantidad de preguntas, tiempo de espera para la respuesta, identificación de quién responda antes o después de plantear la pregunta, alumnos que participan en las respuestas y aquellos que no lo hacen, sino también al nivel intelectual que demuestran las expresiones.

Con respecto al ámbito lingüístico, los análisis de interacción verbal en la clase y, específicamente, los de la pregunta (al menos hasta donde quien escribe estas líneas conoce) no han sido abordados.

Es así como, en este trabajo, se pretende no solo dar cuenta del nivel intelectual que pide la pregunta, sino también hacer un análisis de la tipología de las preguntas desde un punto de vista lingüístico-pragmático.

Cabe señalar, además, que, en este estudio, el análisis de la pregunta en el aula se restringe, por razones prácticas, a la pregunta de examen (situación típica de aula).

II Preguntar

Según la fuerza ilocutiva, se producen diferentes funciones del lenguaje: aseverar, preguntar, ordenar, amenazar, etc. Hay funciones del lenguaje muy distintas y, por tanto, diversas fuerzas ilocutivas. Dentro de estos actos de habla se consideran universales: plantear preguntas, hacer aseveraciones y dar órdenes (Chafe, 1976).

Se entiende por pregunta aquel enunciado que muestra la intención de inducir en el interlocutor una respuesta lingüística, en la que el hablante pide al oyente información nueva y verdadera de una clase hecha explícita por el resto de la oración (Wallace, 1976).

Entonces, la frase interrogativa es aquella que trata de conseguir una información. La petición debe ser directa, con manifiesta intención de interrogación (Bernard Py, 1971).

Según Lyons (1981), al formular una pregunta, el hablante expresa una proposición y, simultáneamente, manifiesta una actitud de no compromiso con respecto a su valor veritativo. A la vez, le indica al interlocutor, prosódica, paradigmáticamente o de otro modo, el deseo de que él (el interlocutor) resuelva la incertidumbre asignándole un valor veritativo a la proposición de que se trate.

La pregunta forma parte del marco con el que opera la respuesta como emisión. No se hace sin expectativas sobre el contenido proposicional de la respuesta, sino en un marco de lo que se supone normal. En este sentido, las restricciones fundamentales son de carácter semántico, pero intervienen también restricciones de carácter pragmático (Stubbs, 1988).

En relación con las expectativas intelectuales sobre la respuesta, Arno Bellack (1963), Hilda Taba (1964) y Benjamín Bloom (1975), cada uno por su cuenta, plantean trabajos en los que analizan los procesos mentales implícitos en las expresiones que los escolares emiten en la clase o los procesos mentales a los que los conducen las solicitudes de los maestros.

III Tipologías lingüísticas de la pregunta

Según Py (1971), los estudios de la interrogación son escasos. En muchas gramáticas no existe capítulo que se refiera a ella como tal, sino que se reparte en los respectivos capítulos de pronombres, adjetivos o adverbios. Así, queda reducida a un mero problema de morfología.

Expresa también que esta absolución del problema de la interrogación choca con la intuición lingüística del hablante, para quien la interrogación es un momento particular, bien determinado del coloquio, por lo cual, una gramática de la lengua hablada debe dar cuenta de esta realidad.

No obstante la aseveración planteada por Py (1971), la cual resulta más rotunda al enfrentarse al análisis de la pregunta desde una perspectiva pragmática, en las siguientes líneas se refieren tres clasificaciones de la pregunta, planteadas, fundamentalmente, desde el punto de vista del análisis del discurso (Stubbs, 1983) y con criterios semánticos (Chafe, 1976 y Py, 1971).

1. Stubbs (1983) distingue entre dos tipos de pregunta: preguntas de "sí o no" y preguntas "x".

1.1. Preguntas de "sí o no"

Aunque a este tipo de preguntas le puede seguir cualquier expresión, el agente intentará interpretar lo que sigue como sí o no.

¿Está Ernesto en casa? Puede ser contestado por:

- Sí
- No
- Salió a pasear
- Llegará más tarde

Todo lo que aparezca estará previamente clasificado como un elemento que significa sí o no, que lo pone en duda o lo rechaza. El rasgo que lo caracteriza es (\pm certeza), expresado en términos binarios; pero, realmente corresponde a un continuum.

- No creo (+ no, - certeza)

Se interpreta en el marco proposicional. Una correspondencia semántica se basa en la inferencia de una proposición que no se expresa. (Salió a pasear = No está en casa), de ahí que interpretar solo el plano sintáctico es manipulativo.

1.2. Pregunta x

Tienen sintaxis interrogativa y comienzan con una serie cerrada: dónde, cuándo, quién, de quién, qué, cómo, cuál.

Pueden introducir una oración subordinada: ¿Sabés dónde está? Se puede contestar como sí o no, o como x.

La pregunta x puede parecer, en principio, un caso en el que hay restricciones sintácticas entre emisiones adyacentes. Así, "dónde" se respondería con adverbios de lugar y "cuándo", con adverbios de tiempo.

Sin embargo:

- ¿Cuándo sucedió?
- En el bar (Equivale a "cuando estábamos en el bar").

Esto es, la pregunta incluye expectativas sobre el contenido proposicional de la respuesta y se hace en un marco de lo que se supone normal. Por lo cual, no es posible:

- ¿Dónde pasó?
- * A las seis.

Así, las restricciones principales son de carácter semántico; pero intervienen también restricciones de carácter pragmático.

2. Chafe (1976) distingue cuatro tipos de preguntas: disyuntiva, de laguna léxica, confirmativa y eco.

2.1. Preguntas disyuntivas

Cuando la interrogación está unida a una disyunción, la oración entera es una petición de que el que escucha suministre información sobre cuál de las alternativas se ajusta a su conocimiento de los hechos. El que habla pide que quien escucha le diga cuál proposición es realmente correcta.

- ¿Vas a ir a estudiar o vas a ir al baile?

Se espera que el que escucha responda repitiendo alguna de las alternativas:

- "A estudiar" o
- "Al baile".

La pregunta lo limita a elegir una de esas respuestas. Naturalmente, podría eludir la respuesta esperada y contestar:

- "A misa"

pero eso no sería lo que el inquisidor esperaba.

La disyunción se puede plantear en términos del sujeto, objeto, paciente, verbo, etc.

Cuando la disyunción se plantea con el verbo de una de las proposiciones en negativo, según Chafe (1976), comunica una sensación de impaciencia respecto de la información antes recibida:

- ¿Miguel rompió el reloj o no?

Obsérvese que en la clasificación de Stubbs (1983) estas últimas preguntas serían de "sí o no".

2.2 Preguntas de laguna léxica

En esta posición el hablante pide al escucha que le suministre la unidad léxica que falte, que complete la laguna léxica.

Esta laguna léxica puede referirse al nombre agente, al paciente, al verbo, etc.

- ¿Quién quiere comer?

Obviamente estas preguntas corresponden a las preguntas x planteadas por Stubbs (1983).

2.3. Preguntas confirmativas

El que habla pide confirmación sobre algo que él sabe o cree. No solicita información sino confirmación de algún conocimiento más o menos tentativo que posee el hablante.

- ¿Rompió Miguel el reloj?
- Sí (Miguel rompió el reloj).

Depende del contexto pragmático, estas oraciones podrán considerarse disyuntivas, pues equivaldría a:

- ¿Rompió Miguel el reloj o no?

La disyunción se plantea en: Sí lo rompió
No lo rompió

Otras formas de la pregunta confirmativa son:

- ¿Te fuiste a ese lugar?
- ¿Verdad que Juan llegó tarde?
- ¿María no llegó?

Algunas contienen la unidad semántica "sorpresa", "duda", "incredulidad", "desaprobación".

Esta pregunta, en su sentido puramente confirmativo, coincide con lo que Stubbs (1983) plantea para la pregunta de "sí o no".

2.4. Pregunta eco

Se dicen inmediatamente después de que el interlocutor ha expresado algún enunciado, con el propósito de asegurarse de haber entendido bien. Busca simplemente la confirmación de la comprensión correcta de una expresión lingüística que ha precedido. A veces se usa para ganar tiempo y pensar en qué decir, para vencer la incredulidad, conseguir percepciones o suministrar información que no se recibió adecuadamente.

3. Bernard Py (1971) plantea una serie de criterios para clasificar la pregunta según lo que se pone en tela de juicio, esto es, según el objeto de la pregunta.

3.1. Grado de determinación de la incógnita

Objeto interrogativo como totalidad o como parte:

¿Qué comes?

¿Qué pan comes?

La diferencia entre una y otra pregunta estriba en el grado de generalidad con que se enfoca el núcleo interrogativo.

3.2. Concepto categorial

Según el núcleo interrogativo pertenezca a uno u otro ámbito de la realidad: lugar, tiempo, posición, causa, consecuencia, medio o manera, tamaño, pertenencia, cualquiera de ellos, ninguno de ellos. (Resulta tan amplia la clasificación que requiere de estos dos últimos indicadores).

Informa sobre el elemento según su situación en la visión que del mundo se tiene.

3.3. Concepto funcional

Facilita información sobre la función semántica del núcleo interrogativo dentro de la situación interrogativa. Son los siguientes: proceso, sujeto en su sentido semántico (agente), atribución y actante (lo que forma parte de la actuación, sea como actuante, como actuado o como circunstante).

Informa sobre el elemento según su situación en la frase.

3.4. Conceptos determinativos

Determina el núcleo semántico mediante multiplicación, caracterización o identificación.

Multiplicación:

¿Cuántos hijos tienes?

El núcleo interrogativo se multiplica por "cuántos".

Caracterización:

Consiste en atribuir una determinación al núcleo con el propósito de conocerlo mejor:
¿Cómo es la mesa?

Identificación:

Utiliza una determinación del núcleo semántico para identificarlo de entre varios objetos.

- ¿Cuál mesa?
- La redonda

3.5. Conceptos referentivos

Informa sobre el elemento según su referente material: persona, cosa, atributo, proceso.

Obsérvese que el proceso es a la vez función y referente. Lo mismo ocurre con el atributo. Como referente se caracteriza por su abstracción y dependencia (no significa nada mientras no esté relacionado con un ser concreto).

La función y la caracterización referentiva no siempre coinciden.

Juan es médico	¿Qué es?
Juan es alto	¿Cómo es?

Tanto "médico" como "alto" son atribuciones; pero "médico" manifiesta el concepto referentivo de "persona", y "alto" el de atributo.

3.6. Oposición entre la incógnita y el punto de apoyo

El movimiento interrogativo no es importante solamente en cuanto al núcleo, sino también por la manera en que éste se opone al resto de la pregunta.

¿Te dio Juan la carta?
Juan, ¿te dio la carta?
La carta, ¿te la dio Juan?

Todos tienen el mismo núcleo. Las diferencias de estructura formal corresponden, en el plano conceptual, a distintos movimientos interrogativos. En los dos últimos se expresa un punto de apoyo (Juan y carta, respectivamente). El movimiento parte del elemento mejor determinado y conocido de la pregunta y se dirige hacia la incógnita. Se establece una oposición entre la incógnita y el punto de apoyo.

En el primer caso, al no existir punto de apoyo, no se paraliza el movimiento, permitiendo así la ambigüedad o variedad de interpretaciones que le pueden corresponder, según los contextos.

III Tipologías didácticas de la pregunta

1. Dorothy Grant (1978) clasifica, de la siguiente manera, los procesos mentales implícitos en las expresiones que emiten los escolares en las clases:

1.1. Recuerdo

Corresponde a lo que Bloom (1975) denominaba "saberes". Los estudiantes emiten proposiciones concretas, tales como términos y hechos, reglas, procedimientos, definiciones, párrafos de poesía y prosa, principios generales, que antes han aprendido de memoria. Se considera la repetición de lo conocido como el más bajo nivel del conocimiento humano. Las respuestas a estas preguntas suponen un simple recuerdo, solo la habilidad para repetir lo memorizado.

Aunque el recordar lo que se sabe es una de las bases esenciales para ascender a niveles de conocimiento más altos, la interacción en la cual la mayor parte de las proposiciones de los escolares supone solo un simple recuerdo, se caracterizan por una transitoriedad inherente. Norris Sanders (1960) señala tres limitaciones:

- se olvida fácilmente,
- la mecanización no supone completa comprensión,
- la enseñanza que solo se vale de la mecanización olvida otras operaciones intelectuales importantes, que corresponden a niveles más avanzados, tales como, reflexión, relación, creación, comparación e invención.

1.2. Reflexión

Esta operación mental requiere que el alumno pase del mero recuerdo y realice una formulación, resumen o descripción personal. Exige la expresión con sus propias palabras, paráfrasis. Al hacerlo supone comprensión para traducirlo.

Hacer una nueva formulación requiere que pase de la simple paráfrasis y realice una condensación. Al resumir el alumno selecciona los elementos significativos, discrimina entre lo pertinente y lo secundario, demostrando con ello comprensión total.

La reflexión implica:

- formulación nueva: expresa con las propias palabras lo que ha leído u oído.
- resumen: expresa de manera condensada.
- descripción: traduce acontecimientos o cosas vividas a una narración verbal.

1.3. Relación

Identificar cómo las ideas o ítems se interconexionan. Puede realizarse de diversas formas:

- comparación: indica diferencias o semejanzas en características concretas.
- contraposición: indica diferencias por una característica particular.
- clasificación: indica pertenencia a una categoría obviamente definida; las categorías deben estar basadas en comparaciones.
- análisis cualitativo: indica posiciones superiores o inferiores dentro de una jerarquía (más grande, más alto).
- análisis secuencial: indica el orden correlativo en que sucede algo (primero, segundo).

1.4. Explicación

Muestra las razones que justifican la aparición de algún hecho, diciendo cuál es la causa de tal cosa o explicando el hecho mediante un principio general.

1.5. Deducción

Operaciones de predicción, de inferencia, diseño de nuevos métodos de opción o de interpretación del conocimiento, aplicación a nuevas circunstancias. Implica el paso de lo concreto a lo abstracto; el alumno realiza unas predicciones sobre lo que va a ocurrir o explica cómo enfrentarse a nuevas situaciones.

1.6. Valoración

Evaluar, calificar, elogiar, censurar, recomendar, criticar.

Algunos simplemente constatan una opinión, otros formulan una opinión y la razonan.

1.7. Invención

Funciona a nivel de imaginación o fantasía.

2. Hilda Taba (1964) declara que la forma de hacer preguntas es con mucho el acto docente que por sí solo puede influir más poderosamente en todo el aprendizaje. Tal aseveración se basa en dos razones: A) El foco en el que las preguntas del profesor fijan la atención del alumno circunscribe las operaciones mentales que deben realizar los alumnos; determina qué aspectos deben analizar y qué procesos mentales requieren. B) El modo de preguntar del profesor determina los límites de libertad que los alumnos tienen para indagar en áreas interrelacionadas y para pasar a otras operaciones lógicas. La pregunta del profesor puede exigir respuestas obligadas, señalando con exactitud la forma de pensamiento requerido y dejando escasa oportunidad para que el alumno cambie del nivel del proceso mental deseado por el profesor. Por el contrario, puede dejar libertad, permitiendo que el alumno responda según su modo de pensar.

Hilda Taba (1964) ha investigado los modelos de pregunta que exigen del alumno un proceso mental superior al recuerdo. Sus investigaciones clasifican estas preguntas en:

- 2.1. *Agrupación y clasificación de información*
- 2.2. *Interpretación de datos y elaboración de conclusiones*
- 2.3. *Utilización de principios e información para predecir, lanzar hipótesis y explicar.*

3. Luis Alves de Mattos (1970), clasifica, según el contenido, dos tipos fundamentales de preguntas didácticas: preguntas informativas o de memoria y preguntas reflexivas

3.1. Preguntas informativas o de memoria

Solicitan al alumno informaciones o nociones ya adquiridas y que, por consiguiente, se suponen automatizadas en su mente: fechas, nombres propios, acontecimientos históricos, términos técnicos, clasificaciones, categorías, fórmulas, teoremas, principios, leyes, reglas y en suma, todos los datos que son algo así como los instrumentos necesarios para el trabajo mental sistemático en las diversas disciplinas escolares. Son necesarios para poder progresar en el dominio del conocimiento.

3.2. Preguntas reflexivas

Exigen al alumno una determinada actividad mental apropiada para responderlas satisfactoriamente. Sus respuestas no se hallan preformuladas en el repertorio de informaciones o conocimientos ya asimilados por los alumnos, de modo que estos deberán recurrir a la reflexión para poder formularlas. Impulsan a la reflexión, comparación, análisis, síntesis, inducción, deducción, selección, clasificación, valoración, ejemplificación y asociación.

Ejercitan la capacidad lógica o reflexiva de los alumnos, en consonancia con el grado de desenvolvimiento mental por ellos alcanzado.

Las subdivide en:

- Preguntas específicas, preguntas comparativas, preguntas analíticas, preguntas sintéticas, preguntas inductivas, preguntas deductivas, preguntas disyuntivas, preguntas selectivas, preguntas clasificatorias, preguntas ejemplificativas, preguntas valorizadoras, preguntas explicativas, preguntas de relación, preguntas hipotéticas, preguntas críticas.

4. Uno de los instrumentos para estudiar las implicaciones pedagógicas de las expresiones verbales del profesor consiste en un sistema analítico ideado por Arno Bellack y sus colaboradores (1966).

Señala cuatro movimientos o actos pedagógicos importantes: estructuración, solicitud, respuesta y reacción. Las dos primeras son de iniciación: se emprende la tarea, se asigna, se dirige, se pregunta. Las otras dos son reflexivas: responden, clasifican, modifican, muestran acuerdo o desacuerdo.

4.1. Estructuración

Interacciones para disponer la escena: anunciar el tema, acciones por realizar, tiempo por emplear. Marca los límites dentro de los cuales se operará. Corresponden a este movimiento informaciones sobre aspectos de la actividad: instrucciones, objetivos, reglas para seguir, procesos cognoscitivos que deben realizar los estudiantes y modelo de comunicación que se empleará.

Una buena estructuración, si es que cumple sus propósitos, sirve para aclarar.

Dentro de este movimiento, también se puede analizar las frases modélicas que tipifican esta actividad verbal: cortas, incisivas, largas, directas, imperativas, en tono de recomendación, etc.

Un tercer aspecto del repertorio de estructuración que se puede analizar es la manera: anecdótico, humorístico, preliminar, directo al asunto y cómo termina.

4.2. Solicitud

Consiste en expresiones que buscan una respuesta verbal, física o cognoscitiva.

Pueden ser formuladas tanto mediante proposiciones imperativas o preguntas. Sin que importe la forma gramatical, comparten un idéntico rasgo: el solicitante espera una respuesta.

La solicitud puede analizarse desde diferentes puntos de vista:

- ¿se dirige a todos los alumnos o no?
- ¿el alumno se señala antes de que se especifique la pregunta?
- ¿se deja libertad para responder o no?
- ¿se elige al que va a responder después de haber expresado la cuestión?
- ¿son sustantivas las solicitudes (tareas asociadas al contenido de la asignatura que se considere) o es instructiva (mantener la disciplina, etc.).
- ¿busca respuesta verbal, no verbal o ambas?

Para efectos del trabajo que se presenta, interesa la distinción que se refiere a la frecuencia con que el alumno construye la respuesta o selecciona una de ellas de entre varias opciones dadas por el profesor:

- Suponen un simple sí o no como respuesta
- Sugieren alternativas entre las que debe elegir el alumno.
- Espera a que el alumno invente una respuesta.

Además, se puede distinguir otro aspecto en su forma de solicitar:

- formas que emplea (palabras concretas, estructuras de frases)
- manera (tendencia a repetir palabras o frases, formas imperativas, interrogativas, frases con estructura invertida completa, etc)

IV. Metodología

Los datos que se utilizan corresponden a una muestra de seis exámenes escritos, en los cuales se evalúan diferentes asignaturas del currículum escolar, a saber: uno de ciencias, tres de estudios sociales, dos de español. Estos exámenes fueron proporcionados por cuatro maestros de escuelas de zonas urbano marginales de Hatillo. Los grupos de estos maestros corresponden a distintos niveles (segundo, cuarto y quinto años) educativos del primer y segundo ciclo de la educación general básica.

Partiendo, entonces, de que el examen es una situación típica de clase y de que la pregunta que ahí se plantea es representativa del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, este trabajo focaliza el análisis de la pregunta en este contexto pragmático, caracterizado por los siguientes aspectos: es un acto de habla mediatizado por la lectura y la escritura,

- participan maestros y alumnos,
- el maestro pregunta y el alumno responde,
- se pregunta sobre temas estudiados en clase con anterioridad,
- interesa tanto el objeto de la pregunta (plano lingüístico) como el proceso intelectual que demanda (plano pedagógico).

El examen es una situación de habla, en la que interviene el maestro con sus preguntas, las cuales abren espacio para la respuesta del niño. Esto es, el examen resulta en una serie de intercambios.

El concepto de intercambio se considera en el sentido que lo plantea Stubbs (1983):

Un intercambio comprende un inicio en el que las posibilidades se abren y se cierran y es seguido de emisiones que están previamente clasificadas y, por tanto, son muy restringidas. Si las posibilidades se vuelven a abrir, es señal de que se ha producido un nuevo intercambio.

El intercambio es la unidad de información en la que el marco proposicional vendría definido por el inicio. Cualquier emisión que complete la proposición dando, por ejemplo, un valor determinado a la variable formaría parte del mismo intercambio

Entonces, cada pregunta con su correspondiente expectativa de respuesta corresponde a un intercambio.

Así, en un ítem de pareo, se considera intercambio o pregunta a cada una de las asociaciones que se solicitan; en un ítem de "complete" cada espacio o información por completar se considerará pregunta:

"Los cuatro elementos de la comunicación se llaman _____, _____, _____ y _____."

De acuerdo con lo anterior, en el ejemplo se piden cuatro unidades de información, por lo tanto, se consideran cuatro preguntas.

Es importante agregar que, aunque las preguntas del examen no tengan estructura interrogativa, en tanto se plantea un enunciado proposicional y se le indica al interlocutor que resuelva la incertidumbre asignándole un valor veritativo a la proposición de que se trate, se consideran preguntas.

Para analizar las preguntas de los exámenes y, basados en los marcos teóricos expuestos anteriormente, se elaboraron matrices en las que en las columnas horizontales se expresan rasgos característicos de una tipología pedagógica (nivel intelectual demandado de la pregunta) y en las verticales se expresa la tipología lingüística.

Además, se analiza la disposición, en el discurso, de las preguntas del examen y de las instrucciones pertinentes (movimiento de estructuración).

Para el análisis del nivel intelectual que demanda la pregunta, se establecen las siguientes categorías, según corresponda a la demanda de la simple memoria, el establecimiento de relaciones a una mayor elaboración.

Primer nivel: simple memoria

1. Preguntas especificativas: solicitan reproducción de información del tipo: cuál, cuándo, dónde, diga el nombre, qué es, las partes son, etc. Solicita operaciones mecánicas y no elaboración de procesos.
2. Preguntas explicativas: solicita explicaciones del asunto que revelan el conocimiento que sobre él posee en términos reproductivos y no de elaboración del contenido.

Segundo nivel: establecimiento de relaciones

3. Preguntas interpretativas: solicita que se explique, con las propias palabras o recursos, el sentido de algún elemento dado.
4. Preguntas ejemplificativas: solicita ejemplos adecuados para cada caso.
5. Preguntas clasificativas: solicita la clasificación de uno o más elementos dados en una especie, categoría, clase, género, serie, o escala.
6. Preguntas sintéticas: solicitan elaborar resúmenes, cuadros sintéticos, etc.
7. Preguntas comparativas o de relación: solicitan comparaciones, establecimiento de semejanzas, confrontaciones, diferencias, relaciones de causa y efecto, etc.

Tercer nivel: mayor elaboración

8. Preguntas aplicativas: solicitan la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas o situaciones nuevas en términos de proceso y no de aplicación mecánica de la operación.
9. Preguntas hipotéticas: se proporciona a los alumnos una base hipotética y se les solicita el desenvolvimiento de un raciocinio condicional.
10. Preguntas evaluativas: solicitan valorar el conocimiento en términos de acierto, propiedad, exactitud, actividad, importancia y, con base en ello, elaborar un juicio crítico.
11. Preguntas creativas: solicita la creación de textos, proyectos, etc. originales.

Para el análisis de la pregunta desde el punto de vista lingüístico se escoge la siguiente categorización:

- Preguntas de sí o no
- Disyuntivas
- Laguna léxica
- Laguna discursiva

Estos tipos se definen en los mismos términos que se ha hecho en el marco teórico, excepto el concepto de laguna discursiva que se toma de igual manera que el de laguna léxica, pero aplicado a discursos mayores.

De los criterios planteados por Py (1971), y dándoles una nueva interpretación, se utilizarán:

- Determinación clara del núcleo interrogativo
- Puntos de apoyo que facilitan la comprensión del núcleo interrogativo

V. Resultados

Los cuadros N°1 y N°2 muestran los datos con respecto al tipo de pregunta que se plantea en los exámenes.

El cuadro N°1 contiene resultados por escuela y el N°2, por año educativo.

Los datos numéricos corresponden al porcentaje de la frecuencia con que cada pregunta aparece; según su modalidad lingüística y, también, según el nivel intelectual u operación mental que requiere la elaboración de su respuesta.

1. Resultados por escuela

Con respecto al cuadro N°1 se observa que en todas las escuelas se prefieren las preguntas especificativas, las cuales demandan un nivel puramente memorístico del conocimiento. Para este tipo de pregunta se recurre con mayor frecuencia a la disyunción y a la laguna léxica:

- (1) "El buen receptor debe:
 - a) Usar mímica
 - b) Hablar en forma adecuada
 - c) Escuchar con atención"
- (2) "Las personas que dialogan se llaman"

Además, es importante anotar que en la modalidad de "sí o no" solo se evalúa este nivel de conocimientos:

- (3) "() Uno de los propósitos de los conquistadores en América era catequizar a los indios.
- (4) "() El período de la conquista fue antes del descubrimiento.
- (5) "() En el período de conquista, españoles e indios tuvieron intercambio de cultura."

CUADRO 1

Tipo de respuesta u operación que se solicitó en los exámenes. Resultados por Escuela 1990

Pedagógico	I Nivel		II Nivel					III Nivel				Total
	Especifi- cativa	Expli- cativa	Inter- preta- tiva	Ejem- plifi- cativa	Clasi- fica- tiva	Sin- tética	Compa- rativa	Apli- cativa	Hipó- tética	Eva- luativa	Crea- tiva	
De sí o no	A	7,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,5
	B	0,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	C	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5
Dis- yun- tiva	A	28,5	-	-	-	12	-	-	1	-	-	41,5
	B	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15
	C	19,5	-	-	-	24,5	-	-	15,5	-	-	59,4
Laguna Léxica	A.....	27	2	-	-	4,5	-	-	7,5	-	-	41
	B	62,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	62,5
	C	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26
Laguna Discur- siva	A	0,0	-	-3	2	-	-	-	4,5	-	-	9,5
	B	2	16,5	-	-	-	-	4,5	-	-	-	23
	C	7	-	3	-	-	-	-	-	-	-4	14
Total	A	63	2	3	2	16,5	0	0	13	0	0	-
	B	79,5	16,5	0	0	0	0	4,5	0	0	0	-
	C	54	0	3	0	24,5	0	0	15,5	0	0	4

Se observa que en la explicación se recurre a la petición de discursos:

(6) "¿Cuál fue la importancia del conquistador Juan Vásquez de Coronado?"

(7) "¿Por qué razón se considera a Juan de Cavallón como el introductor de la ganadería en nuestro país?"

Tomando como un todo el primer nivel (memoria), en la escuela A un 65% de preguntas lo evalúan, un 96% en la B y un 54% en la C.

En relación con el segundo nivel, el cual pide un grado superior al memorístico, en tanto que requiere establecer relaciones, los porcentajes de uso (A=21,5% B=4,5% C=27,5%) son inferiores al 28% y se restringen al 4,5% en la escuela B.

En este nivel, las operaciones que más se demandan son las de clasificación, para lo cual se prefieren las preguntas disyuntivas (12% y 24,5%):

CENTRO DE DOCUMENTACION
FACULTAD DE EDUCACION
U. C. A.

(8) "Indique si las siguientes oraciones están en pasado, presente o futuro.

- a) Los niños estudiarán toda la semana.
- b) Mamá cocinó arroz con pollo.
- c) Luis mira al Chapulín Colorado.
- ch) La Selección ganó el partido de ayer.
- d) El chofer conduce un Toyota.

Otras que ocurren con frecuencias muy bajas son las interpretativas y cuando aparecen se prefiere para tal, la modalidad de laguna discursiva:

(9) "Describa dos resultados de la conquista."

(10) "Comente cuál fue el afán de los conquistadores españoles en la primera fase de la conquista."

Para la ejemplificativa, también muy baja, se recurre a la laguna discursiva:

(11) "Escriba dos oraciones dando a conocer la diferencia de la siguiente palabra parónima:

bota"

Para la comparación o relación se usa la laguna discursiva:

(12) "Expresa, cuál es la relación entre el sentido del gusto y del olfato."

En cuanto al tercer nivel, que es el que demanda mayor elaboración y creatividad, la escuela A alcanza un 13%, la B 0% y la C 19,5%. Obsérvese que en todos los casos es el nivel que menores porcentajes logra.

Además, los porcentajes se concentran en la pregunta de aplicación, que corresponde al grado más bajo de este nivel.

Se prefiere para la aplicación la pregunta disyuntiva (15,5%), laguna léxica (7,5%) y discursiva (4,5%):

(13) "Coloque el número de la columna izquierda, según corresponda con su antónimo, que está en la lista de la derecha.

- 1. felicidad () baja
- 2. sanidad () grande
- 3. pequeño () tristeza
- 4. alto () enfermedad
- 5. gigante () enano
- 6. suave () duro"

(14) "Escriba el plural de los siguientes sustantivos
mes
perro
pez.

(15) "Cambie el género y el número gramatical de las siguientes oraciones

- 1. Las gallinas son blancas.
- 2. El perro de Carlos es negro."

La única escuela que utiliza preguntas que se ubican en el rubro "creatividad", recurre a la forma de laguna discursiva:

(14) "Escriba lo que imaginas (SIC) que dicen las personas de cada dibujo."

2. Resultados por año educativo

Con respecto al cuadro N°2, es necesario aclarar que A corresponde al quinto año, B al cuarto año, ambos del segundo ciclo de la enseñanza general básica, y C al segundo año del primer ciclo.

Nuevamente, es el nivel memorístico, concentrado en las preguntas especificativas, el que concentra los mayores porcentajes.

En el cuarto año, el 100% de las preguntas son del nivel memorístico, un 73% en el quinto año y el que menos concentra en este tipo de pregunta es el segundo año.

Con respecto a preguntas del segundo nivel, en quinto año un 17,5% corresponde a este nivel, 0% en cuarto y 27,5% en segundo año.

Los del tercer nivel se presentan con un 9% en quinto año, 0% en cuarto y 19,5% en segundo.

El año que presenta más variabilidad o riqueza en cuanto a los niveles que evalúa es el segundo, mientras que el más empobrecido resulta ser el cuarto.

Sobre el tipo de pregunta definido desde la perspectiva lingüística, se prefieren el de laguna léxica y el disyuntivo. En porcentajes más bajos el de laguna discursiva y muy poco uso del de "sí o no".

Es probable que este último tipo haya sido desechado por criterios de los comités de evaluación y que las preguntas disyuntivas y las de laguna léxica, usadas principalmente en ítems de pareo o de complete, se prefieran porque facilitan la calificación y porque se han identificado como más "objetivas".

CUADRO 2

Tipo de respuesta u operación que se solicitó en los exámenes. Resultados nivel educativo.

1990

Pedagógico Lingüístico	I Nivel			II Nivel				III Nivel			Total	
	Especifí- cativa	Expli- cativa	Inter- pre- tativa	Ejem- plifi- cativa	Clasi- fica- tiva	Sinté- tica	Compa- rativa (%)	Apli- cativa	Hipoté- tica	Eva- luativa		Crea- tiva
De sí no	A	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	B		-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	C	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5
Dis- yunti- va	A	19	-	-	-	-	8	-	0,5	-	-	27,5
	B	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30
	C	19,5	-	-	-	24,5	-	-	15,5	-	-	59,5
Lagu- na léxi- ca	A	43	-	-	1,5	3	-	-	5	-	-	52,5
	B	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50
	C	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26
Lagu- na dis- cur- siva	A		6,5	2	-	-	-	3	3	-	-	14,5
	B	4	17	-	-	-	-	-	-	-	-	21
	C	7	-	3	-	-	-	-	-	-	4	14
Total	A	67	6,5	2	1,5	11	0	3	8,5	0	0	0
	B	84	17	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	C	54	0	3	0	24,5	0	0	15,5	0	0	4

3. Especificación del núcleo interrogativo

El cuadro N°3. muestra el porcentaje de preguntas en las que no resulta claramente especificado el objeto o núcleo interrogativo.

Se observa que un 18% de las preguntas expresaron tal faltante, lo cual las convierte en ambiguas.

Las que mayor ambigüedad mostraron son las especificativas (7,5%) y las de laguna léxica (8,5%).

CUADRO 3

Porcentaje de pregunta con problemas en la especificación de núcleo Interrogativo 1990

Pedagógico Lingüístico	I Nivel		II Nivel					III Nivel			Total	
	Especi- fativa	Expli- cative	Inter- preta- tiva	Ejem- plifi- cative	Clasi- fica- tiva	Sinté- tica	Com- para- tiva %	Apli- cative	Hipo- tética	Eva- luati- va		Crea- tiva
De si o no	2%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2%
Dis- yunti- va	1%	-	-	-	2%	-	-	0,5%	-	-	-	3,5%
Lagu- na léxica	5%	-	-	-	2%	-	-	2%	-	-	-	8,5%
Lagu- na Discur- siva		2%	-	-	-	-	-	2%	-	-	-	4%
Total	7,5%	2%	-	-	4%	-	-	4,5%	-	-	-	18%

Algunos ejemplos que denotan tal déficit son:

- (17). "El orden correcto de estas palabras es
a) ortografía -olla-oso-omitido-ocarina
b) ocarina-olla-omitido...
c) olla..."

El contexto permite deducir que se refiere a orden alfabético, pero la pregunta no lo especifica así.

(18). "La letra que contiene palabras graves es:

- a) revista-álbum-inútil.
b) confesión-virtud-cortés.
c) máquina -número-teléfono."

- La letra no puede contener palabras, debe referirse al contenido de la opción. Por ejemplo, "El grupo de palabras graves es: ".

(19).)Cambie el género y el número gramatical a las siguientes oraciones:"

Cabe la pregunta: "¿Las oraciones tienen género y número gramatical?"

En el caso de:

(20). "El perro de Carlos es negro"

¿Tiene el niño que cambiar "Carlos" por dos o más femeninos para cambiarle género y número?; ¿se refiere la orden al género y número del núcleo del sujeto?

(21). "Escriba a la par de cada sustantivo un adjetivo

mano _____
perro _____
libro _____

En ese caso, bastará con que lo que se escriba sea un adjetivo, aunque este haga caso omiso de la concordancia y de los rasgos

semánticos que le permitan la combinación con el sustantivo correspondiente.

En un apartado de pareo, se evalúan conceptos relativos a la conquista de América y de Costa Rica. Algunos ítems se refieren a la general y otros a la particular; sin embargo, en algunos casos no se especifica y, entonces resulta ambiguo.

(22). "Explique cinco consejos higiénicos del ojo"

Pareciera que lo que se pide es anotar consejos, pues explicar consejos resulta "raro".

4. La forma relegada

Un detalle interesante, observado en la pregunta de examen es que la forma propiamente interrogativa ha sido relegada por otro tipo de presentaciones que solicitan la respuesta en términos aseverativos o imperativos. Así, preguntas en forma de tal, sólo ocurren en un 11%:

(23). "¿Para qué nos sirve el sentido de la vista?"

(24). "¿Cómo se llama la parte blanca del ojo que ve al exterior?"

(25). "¿Qué es la retina ocular?"

5. Las instrucciones

5.1. Las instrucciones para cada bloque de ítems se estructuran en modo imperativo:

(26) "Escriba dentro del paréntesis..."

(27) "Marque con una x. "

(28) "Complete los espacios..."

(29) "Subraye en cada oración..."

(30) "Siga las instrucciones...y responda."

(31) "Conteste correctamente..."

5.2. Aunque algunas instrucciones no son claras, es probable que el conocimiento compartido sobre la realidad "examen" permite desambiguar su contenido.

Por ejemplo, si no fuera "sabido" lo que hay que hacer en el "Asocie" o "Pareo", esta construcción resultaría insuficiente:

(32). "Escriba dentro del paréntesis de la derecha el número que corresponde a la izquierda."

No se explicita que lo que tiene que asociar es el concepto de la izquierda con la definición de la derecha.

En la parte de "Selección" se expresan, también, instrucciones deficitarias, que se completan por el marco del contexto del examen, cuyo conocimiento permite reconocer lo que tal tipo de pregunta requiere:

(33). "Marque con una x la letra que contiene la respuesta correcta"

No se especifica que en cada ítem hay un enunciado completado por una de las opciones, dentro de las cuales el niño debe escoger la correcta.

5.3. La persona gramatical usada es "usted". Sólo se identificaron dos casos de promiscuidad pronominal, en las que se utilizan el "usted" y el "tú":

(34). "Subraye en cada oración el verbo y escribe a la par en qué tiempo se encuentra."

6. Los apartados

6.1. El criterio para organizar los apartados no es temático, sino más bien se refiere al tipo de ítems que comprende cada parte.

Se observaron los siguientes apartados:

- Selección
- Falso o verdadero
- Asocie o pareo
- Complete o respuesta breve
- Interrogativo*
- Identificación
- Ejecución
- Desarrollo
- Lectura silenciosa*
- Respuestas sobre la lectura*

Los marcados con * aparecen solo en un examen.

6.2. En un mismo examen estos apartados se nombran con diferentes categorías gramaticales:

Asocie, selección, complete, identificación,

Obsérvese que se plantean, en algunos casos, como orden e indicación en una forma verbal imperativa (asocie, complete) y, en otros, como nombre (selección, ejecución).

7. Otros aspectos

En cuanto a la estructuración de los ítemes, además de los problemas de falta de claridad en la especificación del núcleo interrogativo (planteados en líneas anteriores), se observó lo siguiente:

7.1. Usos de gerundio en función adjetiva

(35). "Escriba dos oraciones dando a conocer..."

7.2. En el nivel notacional, problemas con el uso de la puntuación.

Así, en el siguiente ejemplo se prescinde de los dos puntos:

(36). "Escriba el plural de los siguientes sustantivos

mes _____

perro _____

pez _____

Mientras, en otros casos se coloca este signo sin ser requerido:

(37). "El buen receptor debe:

- Usar mímica
- Hablar en forma adecuada
- Escuchar con atención"

El uso inadecuado de los dos puntos se acentúa, en este caso, con la ausencia del punto y aparte en cada opción, y con el uso de mayúsculas en las opciones, de manera que las opciones no se observan como elementos que completan el primer enunciado y que, con alguna de ellas, lo finaliza (por eso el punto).

7.3. Redundancia y monotonía

(38). "Vienes esta noche a mi casa"

En la oración anterior el sujeto es

- sujeto simple.
- sujeto expreso.
- sujeto tácito."

Se repite, innecesariamente, la palabra sujeto en el enunciado inicial y en cada una de las opciones.

En uno de los exámenes, de diez ítemes de selección, cinco empiezan con la misma estructura:

(39). "Las siguientes palabras son parónimas:..."

(40). "Las siguientes palabras son antónimas:..."

(41). "Las siguientes palabras son sinónimas:..."

(42). "Las siguientes palabras tienen hiato:..."

(43). "Las siguientes palabras tienen diptongo:..."

Con respecto a los ítemes de "complete", casi todos solicitan etiquetas que deben colocarse al final de la oración:

(44). "Los cuatro elementos de la comunicación se llaman _____"

(45) "La comunicación entre dos personas se llama _____"

(46). "Las tres clases de diálogos se llaman _____"

(47). El nombre de la persona que recibió la noticia de la independencia en Costa Rica se llamó _____"

7.4. Discordancias

(48). "El grupo político de los republicanos abogaban por:..."

Se establece la concordancia de sentido y no la gramatical.

(49). "Las causas que motivaron la independencia de los americanos fueron

- La Revolución Francesa y la Revolución Norteamericana
- El robo del ganado y el monopolio
- Unirse a otro imperio"

La última opción y el verbo del enunciado no tienen concordancia numérica.

VI. Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que en los exámenes escritos se utilizan, con mayor frecuencia, las preguntas que requieren operaciones mentales puramente memorísticas (especificativas), el establecimiento de relaciones limitadas a la clasificación y la creatividad a una aplicación básica del conocimiento.

Esto es, el espacio que se abre para la respuesta denota expectativas muy restringidas sobre las posibilidades intelectuales de los niños.

Además, la recurrencia a la pregunta disyuntiva y de laguna léxica da pocas posibilidades

para la expresión creativa, cuestionadora y divergente del alumno.

Se anotó, también, cómo en estos documentos escritos, que como tales deberían cumplir en términos óptimos el principio de cooperación comunicativa, se violan las máximas de calidad (al medir niveles intelectuales muy bajos y al presentar poca variabilidad), cantidad (núcleos interrogativos con déficit de información y problemas de redundancias), manera (ambigüedades, usos inadecuados de los signos de puntuación, discordancias) y relevancia (redundancias y mera reproducción del conocimiento), que denotan limitaciones en el manejo del registro escrito y en las condiciones estilísticas del examen.

Detrás de estos resultados pudieran estar normativas de los comités de evaluación, cuyo apego a criterios de "objetividad" ha condicionado formatos estructurados y muy poco flexibles para los exámenes.

También podrían ser evidencias de problemas de lectura que se traducen en la poca capacidad de los docentes para elaborar preguntas que aborden diversos niveles del conocimiento.

No podría dejar de pensarse en una deficiente formación del maestro que le imposibilite la producción de preguntas que, aunque ateniéndose a formatos (pareo, selección, respuesta corta, desarrollo), abarquen una gama amplia de operaciones mentales y favorezcan así una educación más reflexiva y más creativa

Bibliografía

Alves de Mattos, Luis. *El lenguaje didáctico en la enseñanza moderna*. Librería del Colegio S.A., Buenos Aires. 1970.

Bellack, Arno A. *Theory and Research in Teaching*. Teachers College Press. Nueva York. 1963.

Bellack, Arno A. y otros. *The language of the classroom*. Teachers College Press. Nueva York. 1966.

Bloom, Benjamín. *Taxonomía de los objetivos de la Educación. Ambito del conocimiento*. Marfil, Alcoy. 1975.

Chafe, Wallace. *Significado y estructura de la lengua*. Editorial Planeta. Barcelona. 1976.

Grant Hennings, Dorothy. *El dominio de la comunicación educativa*. Editorial Anaya. Madrid. 1978.

Lyons, John. *Lenguaje, significado y contexto*. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires. 1983.

Py, Bernard. *La interrogación en el español hablado de Madrid*. Tesis de la Universidad de Neuchatel. Bruselas. 1971.

Rojas, Marta y otros. *Funciones del lenguaje en la escuela urbano-marginal de Costa Rica*. Revista Educación de la Universidad de Costa Rica. En prensa. 1992.

Sanders, Norris. *Classroom Questions: What Kinds?*. Harper & Row. Nueva York. 1966.

Stubbs, Michael. *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Alianza Editorial. Madrid. 1983.

Taba, Hilda. *Thinking in Elementary School Children*. San Francisco State College. San Francisco. 1964.