



## La interrogación como herramienta mediadora en procesos de alfabetización con jóvenes y adultos

María Alejandra Bowman

Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
mariaalejandrabowman@hotmail.com

EN EL PRESENTE ARTÍCULO nos referiremos a los recursos orales como un aspecto constitutivo de 'mediación' (según Vygotsky) en la educación. El trabajo de investigación cuyos resultados se presentan aquí se desarrolló en dos escuelas primarias de jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba, Argentina. Una de las escuelas atiende fundamentalmente a jóvenes adolescentes, y la otra a un grupo de mujeres adultas. En ambos casos, los alumnos se encontraban en el primer ciclo de la educación primaria de adultos, es decir, realizando el trayecto de alfabetización.

Uno de los principales propósitos de la investigación era conocer las formas de mediación oral del docente que forman parte de la interacción social con los alumnos. Partimos de la concepción de que

la escritura y la lectura se realizan en un mundo de habla y de relaciones sociales, y su aprendizaje es a la vez un proceso constructivo y social. Según Judith Kalman, "Ejercitar o llevar a cabo la cultura escrita a través de intermediarios es algo que en gran medida depende del lenguaje oral"; desde esta perspectiva, la alfabetización constituye no sólo en un logro cognitivo (de aprendizaje de la lecto-escritura), sino también un aprendizaje social y cultural, un proceso que implica reconocer las formas, los propósitos y los sentidos de uso que asumen los textos escritos en las relaciones sociales. Alfabetizarse significa, entonces, aprender a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional, para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros.

Una cuestión que revistió particular importancia para nuestro trabajo fue conocer de qué forma el maestro se convierte en un mediador del conocimiento frente a sujetos con diferentes trayectorias de vida, saberes y competencias. En el presente artículo nos referimos solamente al análisis de las formas de interrogación, permanentemente mediadas por el docente y atravesadas por el uso de otros recursos disponibles en las aulas tales como los soportes de la lengua escrita (pizarrón, cuadernos), los tipos de textos escritos vehiculizados a través de los soportes, y herramientas orales como las explicaciones, las charlas instructivas, las conversaciones formales e informales, etc.

Para esta presentación, seleccionamos tres categorías analíticas: la pregunta como evaluación, las preguntas abiertas y pseudoabiertas, y la pregunta que interpela.

## Resultados

### *La pregunta como evaluación*

Este tipo de preguntas apuntan a valorar y reconocer en las respuestas de los alumnos la información correcta. Autores como Mehan y Cazden las asocian con un patrón formado por la siguiente secuencia: iniciación del maestro, respuesta y evaluación. Este es el modelo más común en el discurso escolar, y normalmente inicia en forma de pregunta. Se trata de actividades escritas mediadas por una pregunta que hace la maestra o el maestro y que implica una evaluación, ya que a cada respuesta por parte de los alumnos se le asigna una valoración. En general las respuestas correctas reciben una ratificación, una devolución a través de expresiones tales como: *perfecto, muy bien o bien*.

Los patrones o secuencias de interrogación nunca aparecen puros, sino que van acompañados del uso de otros recursos materiales (pizarrón, láminas, afiches) u orales (explicaciones, ejemplos, analogías, entre otras).

Para Rockwell las preguntas que realiza el maestro y que ya contienen la información que se solicita (e incluso a veces sólo él la tiene), pueden ser deno-

minadas “pseudopreguntas”. Tal es el caso de las preguntas que se presentan como evaluación.

La pregunta de evaluación sería una forma de interrogar equivalente a las clases tradicionales de “conferencia” y “guiones recitados” donde no queda margen para lo nuevo, para la construcción de un conocimiento compartido con el alumno ya que el maestro siempre tiene la información que solicita como correcta.

### *Sobre los textos escritos: ¿preguntas abiertas?*

Las preguntas que realizan los maestros sobre los textos escritos presentan ciertas ambivalencias y por lo tanto se hace necesario reconstruir las dinámicas completas de trabajo en el contexto de clase, no sólo las secuencias de interrogación. Es importante poder describir lo que sucede luego de las interrogaciones a los alumnos y cómo los maestros posibilitan la construcción del conocimiento en función de esas estructuras desde donde plantean el abordaje de los textos.

Las preguntas abiertas abren a lo inesperado, a los saberes y a los distintos aportes que puedan realizar los alumnos, permitiendo reconstruir nociones y conceptos en función de la diversidad de ideas; sin embargo, según Cazden “muchas preguntas que parecen abiertas son cerradas debido al contexto en el que se plantean (quizás el maestro haya dado la respuesta poco antes) o bien porque el maestro posee criterios claros sobre la pertinencia, suficiencia o corrección de expresión, a los que se atiene al evaluar las respuestas. La limitación de la preguntas sólo se manifiesta en lo que sucede a renglón seguido.”

En nuestro estudio hemos podido reconstruir situaciones donde se pueden observar estas premisas, sobre todo en la forma de interrogar de los maestros frente al trabajo con textos escritos. Un ejemplo de las preguntas que en apariencia son abiertas, pero en el desarrollo de la clase se convierten en cerradas, es el siguiente:

(Grupo de mujeres adultas)

La maestra escribe en el pizarrón:



Hoy es martes 1º de agosto

La Pachamama

(...)

María lee de un manual un texto sobre la fiesta de La Pachamama.

*Maestra:* si 'pacha' significa universo y 'mama' madre, ¿cómo sería?, ¿qué podemos decir, qué significa Pachamama?

*Tita:* que se refleja en la naturaleza.

*Maestra:* vos, Nora ¿qué entendés?

*Nora:* que sirve para el progreso.

María: que también nos sirve de alimento, si ahí dice 'de donde brotan las semillas'

*Maestra:* entonces, hay que tener en cuenta las palabras tierra, universo...

María sigue leyendo el texto.

*Maestra:* vamos a ver, hasta ahí ¿qué podemos decir? ¿La fiesta de La Pachamama de dónde es origen?

*Tita:* ¿de Alemania?

*Maestra:* No.

*María:* De Bolivia, de Perú.

La situación precedente muestra cómo la maestra, a partir de preguntas amplias que apelan a las distintas interpretaciones de las alumnas, realiza un intento de definir qué significa la "Pachamama". Si bien los aportes de las mujeres adultas son diversos e interesantes a los fines de las preguntas realizadas, la maestra finalmente retoma y redefine la noción a partir de lo que dice el texto escrito: "entonces, hay que tener en cuenta las palabras tierra, universo..."

Es decir, la dinámica de trabajo con el texto escrito se produce en función de preguntas aparentemente abiertas, tales como: *¿cómo sería?*, *¿qué podemos decir?*, *¿qué significa "Pachamama"?*, *¿qué entendés?*, pero si se analiza el contexto de la situación se observa que no se retoma la riqueza de las interpretaciones que realiza el grupo para construir la idea sobre la Pachamama. La maestra queda apegada, finalmente, a lo que dice el texto.

Estas preguntas pueden ser caracterizadas como "pseudoabiertas", como las llama Barnes, porque son abiertas en la forma pero demostrablemente cerradas en su función. Lo interesante en este tipo de situaciones son sus implicaciones para la construcción del conocimiento ya que, por la dinámica a la que dan origen, lo único que parece ser válido y legítimo de ser destacado es, finalmente, lo que está expresado en el texto escrito. Es decir, este tipo de pregunta sirve, en última instancia, para dirigir la atención del alumno sobre lo que presenta el texto y, al mismo tiempo, para simular una actividad participativa y compartida.

#### *La pregunta que interpela*

Son aquellas orientadas a guiar las actividades en función del aporte del alumno; apuntan a indagar en qué medida los alumnos entienden lo que están haciendo o lo que deben hacer, qué solución van a aplicar para tal o cual actividad y por qué. Este tipo de preguntas, a nuestro entender, ayudan al proceso de construcción del conocimiento y estimulan el pensamiento reflexivo.

Esta forma de uso de la pregunta constituye una herramienta mediante la cual los alumnos se hacen partícipes del proceso de aprendizaje en tanto que les permite someter a reflexión el contenido que se trabaja y encontrar posibles soluciones e interpretaciones de la tarea realizada; además, estas preguntas abren la posibilidad de discusión en el grupo.

Una situación que nos permite ejemplificar esta modalidad en la forma de interrogar, es la siguiente:

La maestra repasa cómo se escribe cada fecha de nacimiento, explica de nuevo para quienes no estuvieron ayer. Trabaja la fecha de nacimiento de Marta.

*Maestra:* ¿en qué año naciste?, ¿de qué clase sos?

*Marta:* tengo 55 años.

*Maestra:* si ella tiene 55 años, ¿de que año es? ¿Qué cuenta hay que hacer?

*Rubén:* tengo que sacar.

*Maestra:* ¿cómo hago la cuenta? ¿Querés pasar al pizarrón? Te ayudamos entre todos

*Rubén:* bueno.

....

Las situaciones que se generan con este tipo de preguntas en las que se interpela al alumno, abren también la posibilidad de trabajar, de manera compartida con todos los alumnos, sobre la base de sus propios errores. Por otro lado, su uso habilita formas de trabajo donde la participación del alumno es fundamental ya que genera dinámicas que exigen tanto la toma de decisiones frente al conocimiento como la expresión lingüística y cognitiva; en este sentido pueden ser una herramienta útil para generar espacios o estructuras donde el alumno pueda expresar, pensar y actuar.

### Recomendaciones para la acción

1. Es necesario que los maestros distingan entre las preguntas de evaluación y aquellas que son de ayuda para generar procesos de expresión, pensamiento y acción en los alumnos. Hay que considerar que aunque las preguntas de evaluación son necesarias para la enseñanza, no ayudan directamente al aprendizaje.
2. La interrogación donde se interpela al alumno permite espacios de diálogo y a la vez exige una dinámica colectiva en la resolución de la tarea. Proponer dinámicas de participación e interacción le permite al alumno considerar otras formas de trabajo alternativo al modelo típico escolar, asimétrico y cerrado. En el análisis de las preguntas abiertas y las que interpelan nos en-

contramos con que el sujeto joven y adulto cobra visibilidad en aquellas situaciones que posibilitan la reflexión sobre el conocimiento, el trabajo con el error y la actividad compartida.

3. La heterogeneidad de trayectorias de vida, edades e intereses de los alumnos jóvenes y adultos permite un efectivo entretejido de lo cotidiano con lo escolar; en esta medida, no debiera ser un obstáculo, sino una oportunidad para construir conocimiento en la interacción que se da en el aula. Recordemos que, siguiendo a Kalman, la alfabetización es mucho más que aprender a leer y escribir, es aprender a participar.

### Lecturas sugeridas

Beinotti y Frasson (2006). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*, tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Córdoba, Argentina.

Se puede solicitar a: [gloriabeinotti@gmail.com](mailto:gloriabeinotti@gmail.com)

CAZDEN, COURTNEY (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona y Buenos Aires: Paidós (Temas de educación).

GALLIMORE, R Y R.THARP (1993). "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización", en Luis Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

KALMAN, JUDITH (1996). *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV) (mimeo).

[www.cinvestav.mx/die](http://www.cinvestav.mx/die)

ROCKWELL, E. (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Elsie Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.