

La importancia de las preguntas

Autores Varios*

Educación Infantil, proyectos de trabajo

Cómo y por qué aprenden nuestros alumnos?, ¿qué vale la pena saber?, ¿quién y cómo puede ayudarles?, ¿dónde y con quién aprendemos?, ¿cómo se construye el saber?... Preguntas como éstas son las que nos plantea cada día nuestra profesión de maestras. Gracias a ellas, poco a poco, en las aulas, y con los niños y niñas, con las compañeras, en nuestra vida particular, con los amigos, hemos ido descubriendo que nuestro propio desarrollo profesional pasa por la capacidad de interrogarnos. Por eso, ¿no estará también el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado basado en esa misma capacidad? Porque creemos que la respuesta es afirmativa, nos planteamos la necesidad de ayudarles a formularse preguntas como un instrumento básico de aprendizaje.

■ Aprendiendo a hacer preguntas

Nuestros niños y niñas son personas activas que no cesan de abarcar el mundo, no sólo con sus manos o su mirada, sino mentalmente, haciéndose preguntas, intentando buscar o dar explicaciones a todo aquello que les es nuevo o que contradice lo que piensan.

No conocen muchas cosas que nosotros damos por hecho que saben; y, en cambio, muchas de las que nos empeñamos en enseñar ordenadamente ya forman parte de sus conocimientos adquiridos. Los maestros transmitimos la idea de que lo realmente importante son las respuestas, y que las preguntas son sólo propias de quien no sabe.

Por eso, los niños van perdiendo poco a poco esa capacidad inicial de preguntarse y preguntar; el mundo que era un gran interrogante se convierte en un inmenso almacén de respuestas que los adultos ya se encargarán de administrar cuando sea conveniente. Pero las respuestas ya elabo-

Las preguntas actúan como generadores y organizadoras del saber escolar. Así, éstas despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje. Las preguntas, en definitiva, dan sentido a la educación escolar.

radas reproducen sólo el saber ajeno, las respuestas a nuestras propias preguntas construyen nuestro propio saber.

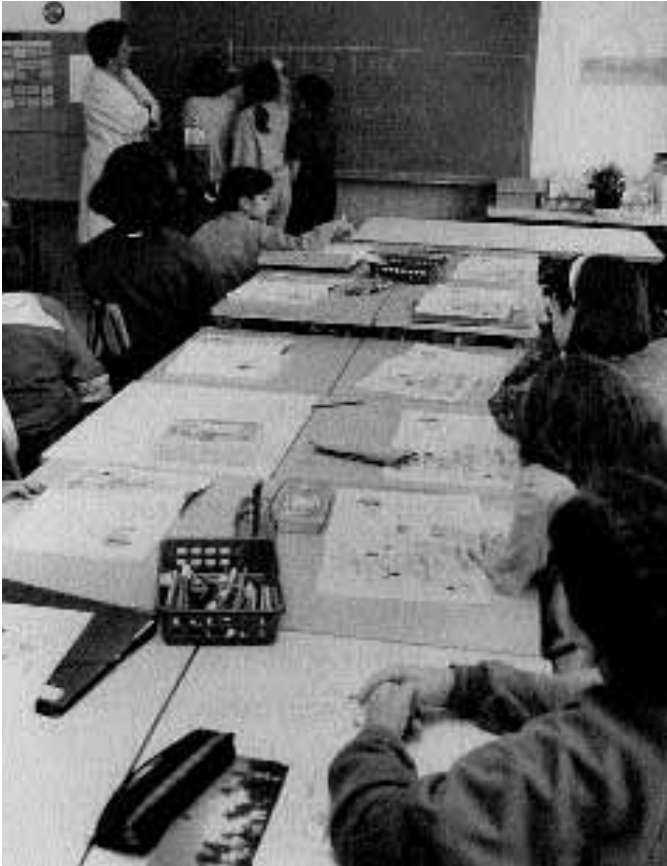
Esta preocupación por los interrogantes llegó a nuestro grupo por dos vías paralelas. Por un lado, el trabajo a través de proyectos planteó la necesidad de profundizar en el sentido de las preguntas que los generan y desarrollan. Por otro, la aplicación en las aulas del Proyecto «Filosofía 6/18» («Philosophy for children»), basado precisamente en el diálogo y la interrogación como instrumento para mejorar las habilidades de pensamiento.

Así, llegamos a la conclusión de que a hacer preguntas se aprende, y que no todas las preguntas tienen la misma capacidad de abrir las puertas del saber y de favorecer la construcción del conocimiento. Aumentar la calidad de nuestras preguntas aumentará la calidad del proceso de búsqueda de respuestas y la calidad de las que encontremos.

En los proyectos de trabajo es donde más claramente podemos ver cómo las preguntas se convierten en el motor de los aprendizajes. Pero es necesario aprender a plantearlas y, para ello, hemos centrado la reflexión sobre el proceso de elabo-

«Ni el problema ni la pregunta son conocimientos, al contrario, son reconocimientos de ignorancia, pero abren espacio al conocimiento, impulsando al investigador más allá de lo que sabe. La inteligencia no es, por tanto, la capacidad para resolver problemas, sino, sobre todo, la capacidad para plantear problemas. Es decir, para inventar proyectos de investigación.»

José A. Marina.



ENRICH DUCH.

boración de interrogantes en las áreas de Lenguaje, Educación Artística y Filosofía.

Es fácil establecer paralelismos entre las áreas de Lenguaje y Educación Artística, y darse cuenta de que hay preguntas comunes a numerosas situaciones, circunstancia sobre la cual se trabajará en las clases de Filosofía. Como ejemplo, podemos citar la propuesta de final de curso de un grupo de alumnas de séptimo, que buscan el interrogante que resuma y represente cada capítulo de Pími, la novela que sirve de base a los diálogos:

«[...] ha sido muy difícil hacer las preguntas, porque algunas de las que se nos ocurrían ya sabíamos la respuesta y no nos servían, ya que buscábamos preguntas más difíciles; buscábamos preguntas para contestar nuestras propias preguntas, es decir, era hacer dos o tres preguntas en una. Por ejemplo, para el primer capítulo, se nos ocurría: "¿Por qué la gente es tan machista? ¿Por qué los hombres piensan diferente que las mujeres? ¿Por qué dos niñas pueden ir cogidas de la mano, pero dos niños no?". Entonces, con la pregunta: "Los hombres y las mujeres, ¿expresan los sentimientos de distinta manera?..... si respondían a esta pregunta, quedaban contestadas las anteriores. Sin saberlo, la gente está contestando más de una pregunta. Es como si fuera un juego.» (Juana, 13 años.)

Pero, ¿qué criterios cabe utilizar para ser conscientes del progreso en la calidad de los interrogantes? Es necesario evidenciar las relaciones

existentes entre los diferentes ámbitos escolares para posibilitar la capacidad de transferencia a distintas situaciones y la conciencia, por parte del alumnado, de los objetivos que se persiguen y del propio avance. Como ejemplo, podemos citar los criterios que definieron los alumnos de séptimo curso:

«Avanzamos:

»- Si la pregunta formulada genera otra nueva: "¿Por qué crees que Miró empezó pintando cuadros realistas y después pintaba cuadros surrealistas?", según su autor, Toni P., sugiere inmediatamente: "¿A todos los pintores contemporáneos les pasa lo mismo?" »- Si engloba en sí un conjunto de preguntas. (Como en el ejemplo de Juana y sus compañeras, citado anteriormente.)

- Si obliga a establecer relaciones: "¿Un pintor impresionista vería el mismo paisaje?" (Alicia, refiriéndose a un cuadro de Dalí). "¿Qué música le pondrías a este texto?" (Vanesa).

- Si obliga a elaborar analogías o metáforas: "¿Cuál de las esculturas que conoces te serviría como resumen de este capítulo?" (José M. Gómez).»

Los proyectos de trabajo: aprender a partir de las preguntas

Creemos que los proyectos de trabajo son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema, y no una retahíla de preguntas más o menos inconexas alrededor de un tema.

Nos planteamos- pues, la necesidad de que el proyecto se organice a partir de problemas y no en torno a temas.- Estos problemas constituyen el punto de partida y el eje organizador de todo el recorrido del proyecto, a través del cual la información se transforma en conocimiento útil para la acción.

Así pues, las preguntas generan y son generadas por diversos motivos.

El deseo de saber cosas nuevas.

¿Nos basta lo que sabemos?

Este suele ser el punto de inicio de un proyecto. Parte de un conocimiento previo, de una intuición, de una información parcial y fragmentaria recogida en la vida diaria:

-De día, ¿hay estrellas? (Diana, 9 años.)

-Me gustaría estudiar la Amazonia, porque he visto en la televisión que hay plantas muy raras y personas muy diferentes a nosotros. (Natalia, 9 años.)

-Yo quiero aprender a dibujar pájaros y serpientes y avestruces, pero bien hechos. (Silvia, 4 años.)

Pero las preguntas, vinculadas al deseo de saber cosas nuevas, no constituyen un inicio para llegar a la respuesta. Cuando compartimos con otros este deseo, surgen contradicciones, opiniones diferentes... y aparecen entonces nuevos problemas:

-Podemos dibujarlos, mirándolos (Iván, 4

años.)

-No basta. Si queremos dibujarlos por dentro, tenemos que saber lo que tienen y cómo está colocado. (Gori, 4 años.)

Pero no todas las preguntas tienen igual grado de complejidad. Es necesario organizar, analizar y plantear el interrogante fundamental que se convierte en el punto de partida del proyecto. .

Así sucedió cuando los niños y las niñas de 8 y 9 años se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué animales hay en la Amazonia?
- ¿Cuánto mide el río de largo?

- ¿Hay plantas carnívoras y venenosas?

- ¿A qué países pertenece?

- ¿Quién vive en la Amazonia?

- ¿Cuántas tribus quedan?

- ¿De dónde sacan las pinturas para pintarse?

A partir de estas cuestiones, el trabajo se organizó en torno a la pregunta: «¿Qué relaciones existen entre la vida de allí y la de aquí?», transformando el proyecto de trabajo en una búsqueda de, semejanzas y diferencias entre hábitats, a partir de la propia realidad, así como de sus interrelaciones.

Pero no es tarea fácil, y las preguntas clave surgen al cabo de cierto tiempo, en ocasiones después de los primeros contactos con la información, tras un intenso trabajo, por parte de la maestra, de recogida, interpretación y replanteamiento en el grupo de las preguntas, afirmaciones, diferencias de opiniones, surgidas en las conversaciones que el grupo-clase mantiene, incluso en situaciones espontáneas, al margen de las sesiones establecidas.

En torno a estas preguntas fundamentales, se organizan las otras, descartándose las que no son significativas y centrando el problema, ya que no podemos abarcarlo todo. Sobre ellas, nos plantearemos las hipótesis que guiarán el proceso de búsqueda de información.

La reflexión sobre el propio saber

¿Qué sabemos? ¿Dónde lo hemos aprendido?

El saber individual proviene de las experiencias, y las preguntas se formulan a partir de los propios conocimientos. Así, son muchas las situaciones de clase que permiten la puesta en común de los distintos saberes que circulan por el grupo o que vienen de las fuentes que manejamos o bien de otras personas. Por ejemplo, un día un pintor visitó la clase de 4 años y, ante su pregunta: «¿Por qué las águilas tienen el pico curvado?», los alum-

Cómo interviene el profesorado

- Da modelos.
- Evidencia las diferencias de las opiniones compartidas y cómo éstas nos ayudan a plantear nuevas cuestiones.
- Ayuda a reformular preguntas.
- Orienta a la hora de determinar las preguntas fundamentales en torno a las cuales se organizan los aprendizajes, que es fuente de interrogantes, para hacer avanzar las concepciones en juego, con el fin de saber si aquello que se afirma se sabe realmente o no y dónde se ha aprendido; para centrar el diálogo; para

ayudar a reflexionar...

-Recoge situaciones espontáneas.
-Se plantea el sentido de las preguntas que hacen las niñas y los niños.

-Recofe, interpreta y retorna al grupo sus preguntas.

-Plantea sus propias preguntas para crear la duda, que es fuente de interrogantes, para hacer avanzar las concepciones en juego, con el fin de saber si aquello que se afirma se sabe realmente o no y dónde se ha aprendido; para centrar el diálogo; para ayudar a reflexiona...

nos explicitaron los distintos conocimientos que ya llevan a la escuela:

-Porque son así. (Luis.)

-No, pues para coger animales, les va mejor. (Iván.)

-Han nacido así. (Paqui.)

-Lo necesitan. No tienen dientes. (Óscar.)

La pregunta y la diversidad de las respuestas generan nuevos interrogantes:



ENRIC DUCH.



ENRIC DUGH

ce: «Me lo contó mi abuelo», y Jaime (12 años) establece la relación: «Mi hermana en el Instituto estudia otra filosofía», nos están diciendo que el saber, de la misma manera que se construye socialmente, está socialmente condicionado.

La búsqueda de nuevos conocimientos

Nos preguntamos: ¿qué debo hacer para averiguar lo que quiero saber? ¿Quién me puede ayudar? ¿Cómo planificar y organizar esta búsqueda?

Los proyectos de trabajo nos obligan a aportar ideas, compartir recursos, recabar la ayuda necesaria para comprobar nuestras hipótesis:

«Para saber si los pájaros tienen las orejas por dentro, si tienen corazón, y si tienen tripas, podemos comprar un pájaro muerto para estudiarlo, y mirar los posters... y también que nos lo diga el padre de Luis cuando venga» (eromi, 5 años.)

Clasificaciones de preguntas realizadas por el alumnado

A partir de un texto escrito

- *Alumnos de segundo, de segundo ciclo:*
 - «No tienes que pensar mucho para contestarla porque la respuesta está en el texto.»
 - «Nos hacen hablar de nosotros mismos: cómo somos, qué pensamos.»
 - «Hacen pensar en el significado de las palabras.»
 - «Nos hacen recordar o buscar información.»
 - «Nos hacen imaginar y crear, inventar la respuesta.»
- *Alumnos de séptimo curso:*
 - «La respuesta está en el texto.»
 - «Preguntas de opinión.»
 - «Requieren información que no está en el texto.»
 - «Obligan a establecer relaciones.»
 - «Obligan a sacar conclusiones.»

A partir de una obra de arte

- *Alumnos de segundo, de segundo ciclo:*
 - «Puedes contestarla mirando la obra.»
 - «Hacen hablar de lo que piensas, de tus gustos.»
 - «Para contestarlas necesitas información (por ejemplo, del autor, de la época, etc.).»
 - «Nos hacen imaginar, inventar la respuesta.»
- *Alumnos de séptimo curso:*
 - Descriptivas («La respuesta se ve en la obra»).
 - De opinión («Qué te hace pensar, sentir, si te gusta o no »).
 - Generales («Sirven para cualquier obra de arte»).
 - Específicas («Se refieren a una obra en concreto»).
 - Requieren información.
 - Obligan a establecer relaciones.
 - Estimulan la imaginación.

-¿Hay más animales sin dientes? (Gori.)
Y éstos, a la vez, abren un nuevo recorrido de aprendizaje.

Es necesario también explicitar dónde y cómo construimos nuestros conocimientos, con lo que la escuela se abre a la realidad de los alumnos. Cuando Rafa (9 años) manifiesta: «Lo sé, porque lo vi en la tele»; o Aina (4 años), por su parte, di-

Además, nos sirven para organizar nuestros interrogantes y dotarlos de contenido, nos ayuda a establecer prioridades, a distribuir tareas ... :

-Podemos empezar por lo del pájaro muerto, porque así, de paso, veríamos cómo es

as por fuera y luego que venga el padre de Luis... (Marc, 5 años).

La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje

Los interrogantes también sirven para organizar lo aprendido, para dar forma a una estrategia que hace al alumno volver sobre su propio recorrido y recapitular su aprendizaje: «¿Cómo sé que voy aprendiendo? ¿Qué diferencia hay entre lo que sabía y lo que sé? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Para qué sirve lo que he aprendido? ¿Qué me falta por aprender?».

Esta reflexión es continua ya, desde el principio, es necesario formular los indicadores que nos señalen

que estamos logrando nuestro propósito de aprendizaje. Esta toma de conciencia puede seguir diferentes recorridos:

- Explicitando los criterios que nos servirán para constatar lo adecuado o no de nuestro avance:

-Sabremos que dibujamos mejor los animales cuando ha un conejo y viene alguien y lo mira y dice: «¡Anda! ¡Un conejo!». (Loreto, 4 años.)

-Habremos mejorado en nuestra capacidad crítica si somos capaces de comentar una obra de arte relacionándola con otros movimientos artísticos. (Núria, 12 años.)

- Haciéndonos conscientes del propio progreso:

-Al principio escribí que las estrellas sólo salían de noche. Ahora sé que también están de día, sólo que no las vemos. También sé que el sol es una estrella. (Cristina, 9 años.)

-Al hacer el proyecto de arte he aprendido a relacionar y a plantearme mejores preguntas. (Alicia, 12 años.)

-He aprendido que puedes explicar que el arte cambia de muchas maneras, por ejemplo yo he escogido el criterio de los animales, y Juana el de la copia. (Pep, 12 años.)

- Clarificando cómo ha tenido lugar el proceso seguido: 1

-A dibujar canguros me ha enseñado Oscar, y a dibujar avestruces y pájaros, el padre de Ana, que vino y es pintor. (Lorena, 4 años.)

- Constatando su utilidad inmediata o futura:

Después de realizar el proyecto los alumnos se plantean para qué les sirve lo que han aprendido:

-Antes no lo sabíamos. (Clara, 4 años.)

-Mi padre hace matanzas. El cerdo tiene que comer y nosotros después nos comemos al cerdo. (Pere, 4 años.)

-Si pudiésemos ir de viaje allí (a la Amazonia) ahora ya sabríamos muchas cosas. (Alberto, 4 años.)

-Pues a mí me encanta cuando cambian de programa en la TV-2, saberme el nombre de los cuadros y también de quién son... (José B., 12 años.)

- Dándonos cuenta de las muchas cosas que aún nos quedan por conocer:

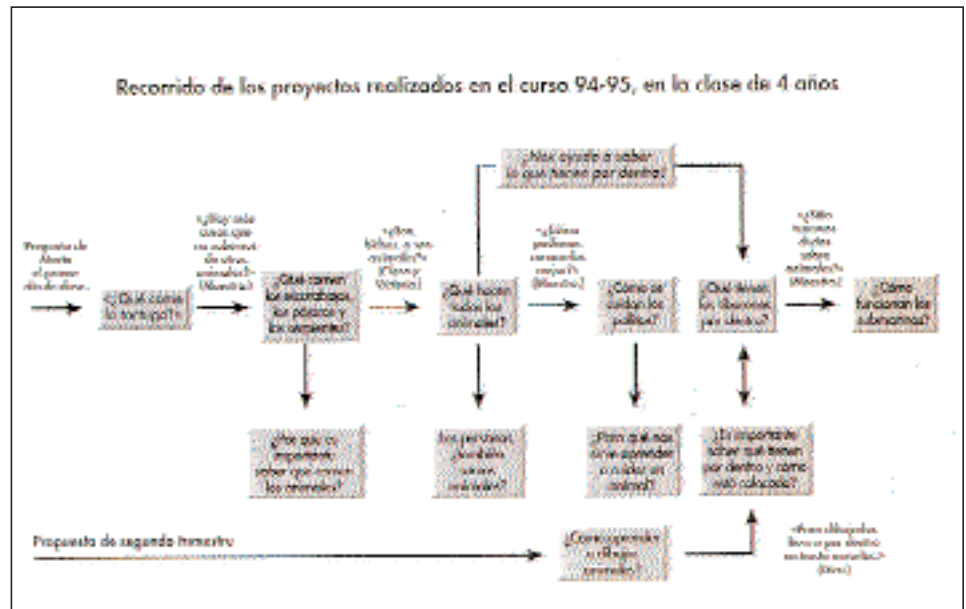
-Nos falta estudiar las pintoras que ha habido antiguamente y en la actualidad. (Encarna, 12 años.)

Para Meirieu, aprender «es un juego siempre inacabado, en la medida en que, cuanto más sabemos más deseamos saber, y en que la solución, en contra de lo esperado, siempre hace crecer el enigma».

Se cierra un interrogante, pero no el deseo de aprender. Así, un proyecto se sucede a otro, como se suceden las olas en un día de tempestad, recogiendo cada cual la fuerza y la esencia de la anterior, de tal manera que la última, aunque totalmente nueva y diferente a las otras, contiene parte de todas las que le precedieron.

■ Ayudar a preguntarse para aprender

Si compartimos como objetivo final de la educación la comprensión de la realidad que nos rodea para actuar de la manera más creativa posible, y somos conscientes de



que la evolución del ser humano está directamente relacionada con la capacidad de plantear y plantearse interrogantes, es evidente que es necesario crear espacios en las escuelas donde se hagan explícitos los logros en este sentido.

Si prestamos atención las conversaciones de nuestros alumnos, nos daremos cuenta de que, si en un principio afirman sin demostrar, también son capaces de discutir, de dudar, de dar buenas razones, a poco que hagamos o permitamos hacer a los demás esas preguntas adecuadas y razonables que les provocan pensar e ir más allá en sus conocimientos.

Quizá los profesionales de la enseñanza deberíamos ser como julio Amescua, aquel personaje de Manuel Vázquez Montalbán que «tenía la habilidad de hacer preguntas que excitaban la inteligencia del otro».

* Dora Muñoz, Cati Sbert y Maite Sbert desarrollan su actividad docente en el CP «Es Pont», de Palma de Mallorca.

PARA SABER MÁS

Hernández, F. y Ventura, M. (1992): La organización del currículum por proyectos de trabajo, Barcelona: Graó/ICE Universitat de Barcelona.

Lipman, M. y otros. (1991): Filosofía a l' escola, Barcelona: Eumo/IREF.

Marina, J.A. (1993): Teoría de la inteligencia creadora, Barcelona: Anagrama.

Meireieu, P.H. (1992): Aprender, sí. Pero ¿cómo?, Barcelona: Octaedro.

Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1987): Estrategias de aprendizaje, Madrid: Santillana.