

La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora

Profesora Cecilia Beuchat*

Para quienes estamos en contacto directo con la enseñanza de la lectura en todos los niveles, no cabe ninguna duda de que el problema más analizado y discutido actualmente, es el de la **comprensión lectora**. Se afirma que leer sin comprender no es leer, y es así como han surgido diversas teorías, que han intentado introducirse en este complejo y multidimensional proceso, con el fin de desentrañar una serie de incógnitas y poder echar luces sobre las estrategias que han de seguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente artículo no vamos a examinar las distintas teorías, más bien intentaremos abordar un aspecto metodológico que nos parece fundamental a nivel de enseñanza básica, y es el relacionado con el uso de preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora.

Si bien es cierto que el profesor** cuenta con otras técnicas, la de la pregunta parece ser la más frecuentemente utilizada.

En un estudio exploratorio hecho por nosotros, en que se revisaron 80 unidades de aprendizaje en las cuales uno de los objetivos fundamentales era el desarrollo de la comprensión lectora, pudimos comprobar que el 100 % de los profesores hacían uso de esta técnica¹. Sólo variaba la modalidad. Algunos la usaban en forma oral, otros en guías escritas, fichas individuales, escritas en el pizarrón, etcétera.

Ahora bien, en la revisión de las preguntas, pudimos observar además que, aproximadamente, 75 % de ellas apuntaban al nivel literal de comprensión. En investigaciones realizadas en Estados Unidos los resultados son similares. Cruszak², por ejemplo, encontró que el 70 % de las preguntas que realizan los profesores corresponden a este mismo nivel. Ruddel y Williams (1972) comprobaron que los profesores usan dos veces más preguntas de índole factual que interpretativa³. Finalmente Gall (1970) corrobora este énfasis sobre aspectos factuales en el 75 % de las preguntas. Agrega, además, que es muy necesario entrenar a nuestros futuros maestros en el arte de hacer preguntas, y en el diseño de estrategias y uso de técnicas variadas⁴.

Si la técnica de la pregunta es la más utilizada por los profesores cuando intentan desarrollar la comprensión lectora, no cabe duda entonces de la

* **Cecilia Beuchat**. Profesora de Castellano. Educadora Especial. Docente del Programa de Educación Básica de la Escuela Pontificia de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Autora de textos.

** En Chile no se hace distinción entre "profesor" y "maestro". En el presente artículo ambos términos están siempre referidos al docente que imparte clases en la enseñanza básica o primaria.

¹ Beuchat, Cecilia (1979).

² Guszak, R.J.: "Teacher Questioning and Reading" (1967).

³ Ruddel, R.B. and Williams, A.C.; A. (1972), cit. por Smith, Charlotte T. (1979).

⁴ Gall, M.D. (1970).

importancia que reviste el hecho de que el maestro deba formularlas en forma correcta y efectiva.

Si entendemos la lectura como un proceso de pensamiento, tendremos en primer lugar que las preguntas a realizar deberán provocar, estimular y ordenar el pensamiento infantil.

Por otra parte, las preguntas hechas por el profesor tendrán que estimular aquellos aspectos afectivos y emotivos que la lectura de un texto ha logrado despertar.

En este sentido, nos ha llamado la atención, en los resultados de nuestro estudio, que la gran mayoría de las preguntas se mueven en el área cognitiva, y muy pocas apuntan a lo afectivo.

En conversación con los maestros hemos observado que esto se debe, en muchas oportunidades, al afán excesivo de operacionalizar objetivos, de medir lo más precisamente posible la respuesta dada. Lamentablemente, muchas veces el profesor ahogado por un mal entendido afán de planificar, olvida el área afectiva, tan importante en el campo de la lectura, donde, como dice Helen Leaton, lo "cognitivo y afectivo son inseparables, como un viejo matrimonio".

Un primer punto relevante, es considerar las preguntas que vamos a hacer a nuestros alumnos antes de comenzar a leer.

Es importante que el lector inicie su lectura planteándose alguna inquietud, algún objetivo, la búsqueda de un placer.

El profesor, por lo tanto, deberá estimular en el niño el deseo de leer, para descubrir algo, deberá provocar expectativas y plantearse algunas conjeturas.

Según Stauffer (1971) "resulta evidente que ambos procesos, leer y pensar, comienzan con un estado de duda o de deseo. Es evidente también que el proceso de reconstrucción, continúa como indagación o descubrimiento, hasta que la duda es resuelta, la perplejidad, es calmada, o el placer es alcanzado"⁵.

Preguntas tales como: ¿acerca de qué crees tú que vamos a leer hoy?, ¿sobre qué crees tú que trata un cuento con este título...? ¿por qué piensas así? ¿tienes interés en saber qué pasa en este cuento?, etc. serían preguntas a formular en esta primera etapa.

En las observaciones periódicas que hemos realizado durante algún tiempo, hemos podido comprobar que este primer paso, en general, no se da. Pareciera que el profesor fuera el más ansioso por comenzar a leer el texto y no se acordara de las inquietudes de sus alumnos. Generalmente, el inicio de la lectura es una introducción hecha por el profesor, que anuncia en forma breve: hoy vamos a leer el cuento X del autor X, y solicita abrir el texto en determinada página. Aquí el único que satisface sus inquietudes, a lo más, es el maestro.

⁵ Stauffer, Russell y Crauer, Ronald (1971).

Si queremos salvar el hábito lector en el mundo, deberemos empezar por crear una atmósfera que despierte en los niños su deseo por leer.

Ahora bien, decíamos que es importante que cada alumno se formule objetivos antes de comenzar el texto, sin embargo, pueden ser también objetivos formulados en grupo. El profesor puede suscitar a través de preguntas, las opiniones y conjeturas de todo el grupo, permitiéndole a cada alumno exponer su punto de vista, el cual será analizado y confrontado al término de la lectura.

Allí vendrán nuevas preguntas del profesor, que provoquen el diálogo. Lo importante es que el alumno se dé cuenta de que es capaz de pensar y reflexionar sobre lo leído, que es capaz de discrepar o concordar con la opinión de otros, y que lo puede manifestar.

En el fondo, estamos abogando por un lector que sea capaz de imaginar y pensar críticamente. No se trata –es obvio– de producir un juicio, solamente de leer en forma crítica.

Hemos realizado en este sentido algunas experiencias, con grupos de pequeños. Frente a una lámina, por ejemplo, de “Los dos amigos y el oso” (**Libro de Castellano –2° año básico–**, Editorial Universitaria, Santiago de Chile), hemos presentado algunos interrogantes a los alumnos antes de leer. Los pequeños se plantean diversas alternativas: “La historia trata de un niño que se cae del árbol y viene el oso y le hace cariño”, (en la lámina aparece el oso lamiendo a uno de los niños).

Otros piensan que el oso se va a comer al niño que está acostado en el suelo, y que el otro, logró subirse al árbol; por último hay quienes creen que el niño está soñando que viene un oso a lamerlo.

Al término de la lectura se confrontan las primeras preguntas, y los niños describen cómo fueron cambiando de opinión durante el transcurso del relato.

Consideramos fundamentales las preguntas que hace el maestro antes de comenzar a leer, pues ellas serán las que logren lo más valioso: el deseo de leer el texto.

Un segundo grupo de preguntas son aquellas que formula el profesor una vez leído el cuento.

Siempre hemos recomendado aguardar algunos instantes después de leer el texto, para darle tiempo al niño de gozar aún con la experiencia, y volver al mundo real del aula. Como alguien dice por ahí, el dejar al niño solo frente a la obra, tiene más valor que 200 preguntas bien formuladas.

En algunas clases de práctica de nuestros futuros maestros hemos podido observar lo inoportuna que aparece la pregunta del profesor cuando en las caras de los niños aún se ve la emoción del final o las imágenes que han pasado por sus mentes. Pareciera ser que en general nuestros profesores tienen prisa.

Prisa por analizar el texto, o por evaluar si los niños lo comprendieron o no. Es necesario dejar pasar un tiempo, para el "degustar" de la lectura.

El profesor puede posteriormente formular preguntas que permitan al alumno expresar sus impresiones. ¿Te gustó? ¿Por qué? ¿Qué parte fue la que más te gustó? ¿Por qué? ¿Te agradó el final? ¿Qué sentiste mientras leías?, etcétera.

El hecho de que los alumnos puedan expresar su sentir frente a lo leído podrá influir positivamente en aquellos niños cuya sensibilidad aún no está suficientemente desarrollada.

En tercer lugar, nos referiremos a las preguntas típicas que realiza el profesor con el fin de evaluar si se ha logrado o no la comprensión de lo leído.

Sea cual fuere el enfoque que tenga el maestro sobre la comprensión, sus preguntas habrán de estimular el pensamiento del niño, siempre y cuando estén correctamente formuladas.

Decíamos al comienzo de este artículo que, en general, los profesores suelen hacer más preguntas de índole factual o literal, muy pocas a nivel de inferencia, y menos aún, de índole valorativa.

Las preguntas que hace el maestro deben enseñar al alumno a pensar críticamente, a valorar, a enjuiciar, a discernir entre lo que es hecho y opinión, a inferir más allá del texto lo que quiso decir el autor, y lo que eso pueda significar para él como lector, etcétera.

Y todo esto no como una tabla de habilidades o destrezas de índole cognitiva solamente, sino también dentro de una esfera afectiva.

Hay autores como Smith (1979) que proponen planificar "estrategias de preguntas", que contienen series de bajo nivel de dificultad y que, gradualmente, van llegando a niveles más altos. Los procesos de pensamiento involucrados en las respuestas a preguntas de comprensión están relacionados con el nivel cognitivo de la pregunta⁶.

Smith distingue dos tipos de preguntas: de nivel cognitivo superior y de nivel cognitivo bajo. Preguntas de alto nivel cognitivo, dan origen a respuestas que reflejan el uso de procesos cognitivos, superiores a las preguntas hechas en nivel cognitivo más bajo.

Entre las bajas, Rudell cita la pregunta factual. En el nivel superior, Rudell combina preguntas de interpretación y aplicación, y Lowery cita la pregunta abierta⁷.

Según Smith, la efectividad de las preguntas para estimular procesos cognitivos superiores, puede ser calculada en virtud del número de palabras en las unidades de comunicación. La unidad de comunicación consiste en la unidad lingüística que no puede ser dividida sin perder el sentido y su significado.

⁶ Smith, Charlotte: Ob. cit.

⁷ Lowery, L.F. (1973). Cit. por Smith Charlotte: Ob. cit.

Por ejemplo, en el cuento "La abeja haragana", de H. Quiroga, una pregunta de bajo nivel sería: "¿A quién encontró la abejita en la caverna? R: A una víbora. En cambio una de alto nivel, podría ser: ¿Qué te recuerda una víbora? R: Un animal desagradable que se va a comer a alguien. Las respuestas que provocan las preguntas de alto nivel son más extensas. En relación con este punto, hemos podido comprobar que la mayoría de las preguntas formuladas por los profesores pueden ser catalogadas en el primer grupo, llegando incluso a preguntas que provocan respuestas de una sola palabra. Ejemplo: ¿Cómo te sentirías tú en la caverna? R: Asustada. En cambio, se podría haber preguntado: ¿Por qué te sentirías asustada en la caverna? R: Porque tendría miedo que la víbora me devorara.

Finalmente, hay un punto relacionado con la formulación de la pregunta. Hemos podido observar que en muchos casos las preguntas realizadas incluyen la respuesta y no provocan en el alumno, ni el pensamiento, ni el desarrollo del lenguaje. Ejemplo: ¿Era floja la abejita? R: Sí...

O como en este otro cuento: P: ¿Habrían seguido siendo amigas la rata de la ciudad y la del campo, si esta última no hubiese vuelto para su casa?

Quizá habría sido mejor preguntar: P: ¿Qué crees tú que habría sucedido si la rata de campo no hubiese regresado a su casa? El alumno habría podido pensar y reflexionar más.

Algunos profesores emplean preguntas demasiado extensas, que a veces incluyen dos o más preguntas. P: ¿Qué sentimientos embargaron a la rata de campo al ver la riqueza en que vivía su amiga, y qué pasó esa noche cuando decidieron darse un banquete?

Es importante recordar, como dice Gärtner, que en la pregunta "su formulación tiene que garantizar que los alumnos la comprendan inequívocamente y puedan contestarla con claridad"⁸.

Son muchos más los aspectos que podríamos analizar en torno a la formulación de preguntas. En el presente artículo sólo hemos considerado algunas, encaminadas a promover el desarrollo de la comprensión lectora.

Estamos seguros de que, en la medida en que el profesor formule en sus estrategias preguntas efectivas, y comprueben su eficacia, tendremos lectores imaginativos, y críticos que aprenderán para toda la vida el goce de la lectura.

Referencias bibliográficas

Beuchat, Cecilia: "Uso de la pregunta en el desarrollo de la comprensión lectora". Estudio exploratorio de 80 unidades de aprendizaje de castellano de 3° a 6° año básico en escuelas a lo largo de todo el territorio nacional. Programa de Educación Básica. Escuela de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1979.

⁸ Gärtner, Friedrich (1970).

- Gall, M.D.: "The use of question in Teaching" **Review of Educational Research** 50, 1970.
- Gärtner, Friedrich: **Planeamiento y conducción de la enseñanza**. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1970.
- Guszk, R.J.: "Teacher Questioning and Reading" en **The Reading Teacher** N° 21 IRA, 1967.
- Lowery, L.F. **Learning about Instruction: Questioning Strategies I**. Berkeley University of California, 1973.
- Ruddel, R.B. and Williams, A.C.; A. **Research Investigation of a Literacy Teaching Model**. Project DELTA U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education EDPA Project N° 005262, 1972.
- Smith, Charlotte T.: **Improving Comprehension? That is a good question**. Reading Comprehension at four linguistic Levels. Clifford Pennock Editor, IRA, Delaware, 1979.
- Stauffer, Russell y Crauer, Ronald: **Teaching Critical. Reading at the Primary Level**. IRA, Delaware, 1971.