



## Preguntas que ayudan a aprender: cómo optimizar el diseño y uso de las preguntas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes

Alba Rubio

ERI-Lectura, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València, España

Tipo de artículo: Actualidad.

Disciplinas: Psicología.

Etiquetas: educación, enseñanza, aprendizaje, comprensión.

*Plantear preguntas a los estudiantes es una práctica de enseñanza-aprendizaje habitual en las aulas. Las preguntas funcionan como instrucciones que orientan el aprendizaje del estudiante hacia la información más relevante de un texto. Sin embargo, también pueden limitar el procesamiento del texto si no se fomenta el diálogo y la argumentación o, en general, si no invitan a hacer un procesamiento profundo del texto. Su eficacia también depende de otros factores, tales como el cuestionamiento sobre ideas centrales del texto, el formato, el tipo de pregunta, y la disponibilidad o no del texto durante el proceso de respuesta.*

Una de las actividades más frecuentes en el aula es responder preguntas sobre un texto. Según la mayéutica o método socrático, el objetivo de las preguntas es presentar obstáculos a los estudiantes para que se den cuenta de sus errores y puedan mejorar su conocimiento a través del diálogo y la argumentación (Saran y Neisser, 2004). Las preguntas también pueden funcionar como instrucciones que guían el procesamiento del estudiante hacia la información más relevante de un texto (McCrudden y Schraw, 2007). Sin embargo, si las preguntas están mal diseñadas, pueden ser perjudiciales para el aprendizaje. Por ejemplo, algunas preguntas pueden limitar el procesamiento del texto si invitan al estudiante a centrarse en problemas muy específicos sin prestar atención al conjunto de la información ni integrarla con sus conocimientos previos (Britt y col., 2018). Por tanto, conviene reflexionar sobre el diseño y la implementación de esta actividad en el aula. Para formular preguntas efectivas, el profesor debe evaluar qué información es



(cc) Antonio Marín Segovia.

<b>Texto</b>	[...] El viento se origina cuando hay zonas de alta presión próximas a zonas de baja presión. En estas situaciones, las masas de aire se moverán desde las zonas de alta presión hasta las zonas de baja presión hasta igualar las presiones. [...]
<b>Pregunta 1</b>	¿En qué condiciones se produce el viento? a) Cuando hay zonas con diferente presión. b) Cuando hay zonas con presión similar. c) Cuando hay una borrasca.
<b>Pregunta 2</b>	Si en Valencia hubiera una borrasca y en Portugal un anticiclón, ¿cómo se desplazaría el aire? a) Se desplazaría desde el Norte para igualar ambos frentes. b) Se desplazaría desde Valencia hacia Portugal. c) Se desplazaría desde Portugal hacia Valencia.

*Tabla 1.- Fragmento de un texto y tipos de preguntas.*

clave para el aprendizaje y, además, debe tener en cuenta qué tipo de procesamiento evoca cada pregunta en función de su tipología, su formato y la disponibilidad o no del texto mientras los estudiantes responden.

Las preguntas pueden categorizarse según diferentes criterios. Una de las distinciones más cruciales es aquella que las divide en función de si requieren procesos cognitivos de bajo o de alto nivel (Rouet y col., 2001). Las preguntas de bajo nivel son aquellas cuya respuesta puede encontrarse en uno o dos segmentos consecutivos del texto. Por ejemplo, la pregunta 1 (véase la Tabla 1) puede responderse buscando un segmento concreto del texto y parafraseándolo. Por el contrario, la respuesta a las preguntas de alto nivel no está explícita en el texto (p.ej., la pregunta 2 en la Tabla 1), por lo que requieren la revisión e integración de múltiples unidades textuales. La respuesta correcta a esta pregunta exige la comprensión de múltiples ideas (anticiclón, borrasca, sentido de desplazamiento del aire) y su aplicación a una nueva situación. Aunque el segundo tipo de pregunta conlleve un procesamiento más profundo, esto no debe suponer la eliminación de las preguntas de bajo nivel en el aula, ya que pueden ayudar al estudiante a seleccionar y procesar contenidos clave en el texto. En cualquier caso, sí es recomendable evitar la literalidad entre texto y pregunta al formular las preguntas de bajo nivel.

Otro aspecto a tener en cuenta al diseñar preguntas es el formato. Las preguntas abiertas y de elección múltiple promueven procesos cognitivos diferentes (Ozuru y col., 2013). Seguramente, es mucho más fácil responder a las preguntas 1 y 2 si nos proporcionan las diferentes opciones de respuesta que si se plantean como preguntas abiertas. Con frecuencia, las preguntas de elección múltiple pueden responderse en base al recuerdo, la familiaridad o la reflexión evocada por las alternativas, mientras que las preguntas abiertas requieren la recuperación activa de información y la elaboración propia de una respuesta. Por tanto, las preguntas abiertas podrían ser más útiles para evaluar si el texto se ha comprendido correctamente, ya que estas no ofrecen pistas, sino que obligan al estudiante a elaborar la respuesta en base a su modelo mental del texto.

El procesamiento del texto también se ve influido por su disponibilidad mientras el estudiante responde a las preguntas. Cuando el texto no está disponible, el rendimiento está altamente influido por el conocimiento previo del lector. Sin embargo, cuando el estudiante puede consultar el texto, la habilidad para discriminar y utilizar la información relevante es más importante (Ferrer y col., 2017). Por tanto, si el propósito de plantear preguntas al estudiante es evaluar su procesamiento estratégico del texto independientemente de su conocimiento previo (p.ej., su capacidad para tomar decisiones), sería recomendable que el texto estuviera disponible. Sin embargo, es aconsejable no dejar el texto disponible cuando el objetivo es valorar la comprensión y la capacidad del estudiante para recuperar y manifestar su representación mental del texto.

En resumen, plantear preguntas a los estudiantes puede ayudarles a procesar la información relevante del texto, pero también puede limitar el aprendizaje si no se favorece la argumentación e integración a partir de los problemas planteados. El profesor y las editoriales deben tener en cuenta el papel crucial de la información textual, el tipo y el formato de la pregunta, la disponibilidad o no del texto durante el proceso de respuesta, así como el ajuste a los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar en cada situación educativa.

## Referencias

- Britt, M. A., Rouet, J.-F., y Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Routledge.
- Ferrer, A., Vidal-Abarca, E., Serrano, M. Á., y Gilabert, R. (2017). Impact of text availability and question format on reading comprehension processes. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 404–415.
- McCrudden, M. T., y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19, 113–139.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A., y McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 67, 215-227.
- Rouet, J.-F., Vidal-Abarca, E., Bert-Erboul, A. B., y Millogo, V. (2001). Effects of information search tasks on the comprehension of instructional text. *Discourse Processes*, 31(2), 163–186.
- Saran, R., y Neisser, R. (2004). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Trentham Books.

Manuscrito recibido el 11 de enero de 2021.

Aceptado el 11 de junio de 2021.