

Dialogar para construir conocimiento: el rol de las preguntas

Dialogue to build knowledge: the role of questions

Ana Lucía ROTTI*

RESUMEN

En la actualidad, existe amplio acuerdo sobre la importancia del diálogo en las aulas para promover la participación, la construcción del conocimiento, la colaboración e interacción y la producción de los estudiantes. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del análisis de las preguntas formuladas por una docente en términos de forma y función a los efectos de aportar información sobre su rol en las aulas de educación superior. A tal fin, se realizó un estudio exploratorio del discurso docente en una clase de del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC dictada en modalidad virtual sincrónica durante la Pandemia Covid19. Los datos fueron obtenidos mediante la grabación de una clase de literatura inglesa en la que el inglés es la lengua de instrucción. Utilizando una metodología cualitativa, se observa que, en cuanto a la forma, las preguntas más frecuentemente usadas son las WH, declarativas/imperativas + coletillas interrogativas y Sí/No. En cuanto a su función, las más utilizadas son las orientadas a la audiencia específicamente aquellas destinadas a solicitar respuesta o acuerdo. El uso frecuente de preguntas como recurso por parte de la docente pone de manifiesto una asimetría esperable en la relación docente-alumno, también muestra la acción concreta de la docente de promover la participación activa de los estudiantes a los efectos de ubicarlos en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados resultan de interés para diseñar cursos de formación que potencien la capacitación de los docentes en términos del uso de preguntas como herramientas de participación áulica.

Palabras clave: oralidad; inglés; preguntas; educación online; educación superior.

ABSTRACT

It is widely accepted that dialogue is very important in classes for students' participation, knowledge construction, collaboration, interaction and production. The objective of this paper is to present the results of the analysis of questions posed by a university teacher in terms of form and function so as to offer information about their role in higher education classes. To this end, we carried out an exploratory study on the teacher's discourse in a class of the English Teaching and Reseach Training Tracks of the Universidad Nacional de Río Cuarto, which was taught synchronically online during the Covid19 pandemic. The data was obtained during an English Literature class taught in English as the medium of instruction. Using

* Prof. en Inglés. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Contacto: anarotti@hum.unrc.edu.ar

qualitative methodology, it is observed that as regards form, the most frequently used questions are WH, declarative/imperatives + tags and yes-no questions. As regards function, the most frequently used are audience-oriented questions of the type that requests a reply and solicits agreement. Although the frequent use of this resource may disclose certain asymmetry that is typically found in a teacher-student relationship, it also shows an explicit effort to promote active participation on the part of the students. The results are useful to contribute information for the design of training courses that may enhance teachers' knowledge in terms of the use of questions as tools for the promotion of students' active participation in the classroom.

Key words: oral language; english; questions; online learning; higher education.

Introducción

En los contextos de educación superior, los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por múltiples factores que inciden en la construcción del conocimiento. Entre ellos, la interacción verbal entre estudiantes y docentes en el aula ocupa un lugar central (Mercer y Howe, 2012; Mercer 2019). Asimismo, se destaca el rol que cumplen las instituciones en términos de generar las condiciones favorables para que los procesos sean exitosos (Carlino, 2005). Desde esta perspectiva, resulta necesario examinar críticamente los modos en que las prácticas de los docentes configuran oportunidades de participación, significación y apropiación del conocimiento. El presente trabajo propone explorar el rol de las preguntas de docentes en clases universitarias de literatura en inglés como medio de instrucción, con el propósito de describir su potencial para promover diálogo significativo capaz de facilitar la construcción colaborativa de conocimiento.

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se destaca por su sólida trayectoria en la promoción de innovaciones educativas a través de la generación de programas que invitan a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas y a construir espacios de diálogo pedagógico. En este marco, se ha favorecido el desarrollo de numerosos proyectos de investigación y experiencias áulicas centradas en la alfabetización académica en lectura y escritura. En cuanto a la oralidad, estas políticas también han tenido un importante impacto, aunque en menor medida. Desde 2016, en el Departamento de Lenguas específicamente, se ha abordado la comunicación oral en inglés desde distintas perspectivas, incluyendo el análisis de las creencias y emociones asociadas con la entonación en docentes en formación, así como los discursos orales en contextos académicos. Más recientemente, Barbeito y Sánchez Centeno (2022) focalizaron su atención en el primer año de estudiantes universitarios y exploraron la oralidad como parte integral del proceso de alfabetización académica, en estrecha relación con las emociones, las cuales, como señala Swain (2013, en Barbeito y Sánchez Centeno, 2022), cumplen un papel fundamental en el aprendizaje. En la misma línea, en un trabajo publicado en 2023 por Barron y Cardinali, se reportan los resultados de un estudio que aborda el desarrollo de la oralidad en el nivel superior con una mirada que abarca los factores discursivos, emocionales-afectivos y los usos sociales de la lengua oral de acuerdo con las intenciones del hablante y las situaciones concretas en las que ocurren las interacciones comunicativas. Las conclusiones del trabajo subrayan la necesidad de sostener e intensificar el valor de la oralidad, y de enfatizar la importancia de la diferenciación y clarificación de los distintos géneros orales, con el objetivo de fortalecer y profundizar la enseñanza de la habilidad oral para una formación inicial integral (Barrón y Cardinali, 2023).

El lenguaje juega un rol esencial en la formación de los futuros profesionales universitarios, cualquiera sea la naturaleza de las carreras de las que serán futuros graduados, porque el lenguaje como fenómeno social funciona para mediar procesos sociales. En otras palabras,

El lenguaje, ya sea oral o escrito, es el instrumento por medio del cual se desarrollan los procesos educativos, y no debe ser entendido como una entidad separada sino como parte de un conjunto complejo de formas interconectadas de semiótica humana. (Christie 2002: 2 y 3, traducción propia).

Aún más, Christie (2002) otorga al lenguaje un gran protagonismo al reconocer su aporte a la realización de valores e ideologías, a la posibilidad de reproducirlas, modificarlas, expresarlas o silenciarlas. El lenguaje posibilita que docentes y estudiantes entablen el diálogo que acerca a los últimos a la comunidad disciplinar de la cual el docente es participante. Es, asimismo, el vehículo que permite comentar el camino de aproximación del principiante porque “nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo” (Carlino, 2005: 156). Esto refuerza la naturaleza colaborativa del aprendizaje y subraya la centralidad del lenguaje como mediador entre el conocimiento disciplinar y quienes están en proceso de incorporarse a la comunidad académica.

La oralidad ha sido el foco de atención en diversos contextos educativos durante varias décadas, tanto por su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje como por su función en la construcción y manifestación de la identidad de los participantes (Cazden, 2001). Es en el trabajo colaborativo que cada estudiante asume un rol activo no solo en su propio aprendizaje, sino también en el de sus pares. Por ello, el desarrollo de la oralidad, como una habilidad de gran complejidad, debe pensarse como un esfuerzo colectivo a lo largo del trayecto educativo de cada estudiante universitario.

En el presente trabajo, la oralidad se estudia en el contexto del uso de inglés como lengua de instrucción en el área de cultura, específicamente en la asignatura Introducción a la Literatura perteneciente a las carreras de Profesorado de inglés y Licenciatura en inglés, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Cabe destacar que los contenidos principales de la asignatura se organizan en tres ejes, uno de los cuales es “géneros literarios” que articula los géneros que denominamos prosa, poesía y teatro. Parece necesario remarcar que si bien es una asignatura en un programa de formación de profesores de inglés, el programa de la asignatura explicita objetivos de aprendizaje que se enfocan en los contenidos anteriormente mencionados, no en relación con aprendizaje de la lengua extranjera (Lasagabaster, 2022).

La oralidad, tanto como la lectura y la escritura, en tanto modo de expresión del lenguaje, permite la realización de las funciones comunicativa, social y epistémica. En otras palabras, el lenguaje sirve para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento, es el mediador en las relaciones interpersonales, y se utiliza como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña Borrero, 2008). Desde esta mirada, este trabajo pretende lograr que la oralidad sea valorada de modo similar a la que tienen la lectura y la escritura ya que la oralidad se encuentra al centro del proceso de comprensión de lo que ocurre en el aula cuando se enseña y aprende, de la naturaleza del proceso, de la variedad de géneros orales que caracterizan la actividad áulica, y del modo en el que los docentes logran los cambios que buscan en sus estudiantes (Christie, 2002).

Partimos de la premisa que considera a la actividad áulica como una actividad organizada y estructurada en la que los participantes adoptan roles y negocian significados de un modo ritualístico tan inherente a la propia actividad que su organización se hace poco evidente a los involucrados. De hecho, Rose (2014, 2018) la define como un macro género, cuyo propósito social es el de negociar conocimiento conjuntamente con valores. La manera en la que ambos interactúan es tan intrincada que resulta imposible separarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que una forma de desentrañarla puede ser a través del estudio de las preguntas realizadas por los docentes. Las preguntas son “herramientas lingüísticas capaces de generar interacciones significativas entre los participantes en el contexto de aula, para así lograr influir en la cantidad y calidad del potencial aprendizaje de los estudiantes” (Sánchez-García, 2018: 106).

El rol de las preguntas en contextos áulicos de nivel superior ha atraído la atención de distintos investigadores. Las interacciones en el aula, como todo evento comunicativo, han cambiado y adoptado un estilo conversacional e interactivo (Fortanet, 2004; Morell, 2007) por lo que las preguntas adquieren gran protagonismo. Se reconoce su importancia debido a que se consideran como instrumentos que fomentan la interacción y son utilizadas por los docentes para activar y facilitar el proceso de aprendizaje (Crawford Camiciottoli, 2008). Yang (2021) destaca que “las preguntas no son solo herramientas para la instrucción sino eventos interactivos entre docentes y estudiantes, por lo que hacer preguntas es una cuestión de elegir significados interpersonales” (Yang, 2021: 9, traducción propia). Desde esta perspectiva, atender al uso de preguntas en el aula es valioso para la formación docente en tanto recursos interactivos y de co-construcción de conocimiento.

Algunos investigadores han estudiado su forma con el objetivo de clasificarlas según sus características léxicas y sintácticas (Quirk et al., 1985; Biber et al., 1999). Sinclair y Coulthard (1992) investigaron el rol de las preguntas en pares adyacentes en el discurso áulico con el objetivo de describir lo que constituye una respuesta apropiada a la pregunta de un docente y el modo en el que el docente señala si la respuesta es apropiada o no. También se enfocaron en las posibles interpretaciones de una cláusula interrogativa dependiendo de la situación.

Algunos estudios se concentraron en la función de las preguntas en distintos contextos. Crawford Camiciottoli (2008) estudió el uso de preguntas en clases magistrales (orales) y materiales escritos (tanto impresos como digitales), es decir, en contextos de instrucción que varían según el modo en el que se llevan a cabo. La investigadora reconoce que los resultados, que fueron obtenidos mediante el uso de metodología de corpus en la disciplina Economía, no son generalizables debido a que el tamaño de los corpus no lo hace posible, pero parecen indicar que las similitudes son consecuencia del propósito didáctico que comparten más que el modo en el que se materializan. Chang (2012) indaga la variación interdisciplinaria en el uso de preguntas en clases llevadas adelante en inglés y presta especial atención a la forma y función de las preguntas en tres áreas académicas: humanidades y artes, ciencias sociales y educación y ciencias físicas e ingeniería. Además, profundiza el estudio de la conexión entre la forma y función de las preguntas. A tal efecto, se enfoca en 15 clases pequeñas del MICASE (por sus siglas en inglés Michigan Corpus of Academic Spoken English). Se las considera pequeñas por no tener más de 40 estudiantes (Simpson, Lee, y Leicher, 2002, en Chang, 2012, p. 104) y se las selecciona por el potencial que tienen para promover la interacción de los participantes. Los resultados obtenidos, aunque no son determinantes, parecen indicar que el uso de preguntas es más frecuente en el área de humanidades y artes y menos frecuente en el área de ciencias físicas e ingeniería. El autor sugiere más cantidad de estudios en este sentido ya que se observa gran variación individual.

Yang (2021) estudia las preguntas de los docentes con el objetivo de mejorar su propia práctica en el aula de inglés como lengua extranjera. El investigador considera las preguntas como una “variable vital” (p. 2) en la disposición o reticencia que exhiban los estudiantes para comunicarse. La investigación se enmarca en la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday y Matthiessen, 2014) que considera las preguntas de los docentes como selecciones que construyen significados interpersonales y que se asumen tienen una relación con la de los estudiantes. Los resultados revelan que las preguntas realizadas por los docentes conforman patrones interpersonales con distintos grados de variabilidad, lo que destaca el valor instruccional e interpersonal de las preguntas.

Diversos estudios se han enfocado en el impacto de las preguntas en inglés en contextos áulicos de inglés como primera y segunda lengua o lengua extranjera en distintos niveles educativos, principalmente en los niveles primario y secundario. Doiz y Lasagabaster (2023) realizan un estudio del tipo de preguntas que formulan cuatro profesores en clases de

historia dictadas en inglés en una universidad española, donde el uso de inglés se denomina como lengua de instrucción (EMI, por su sigla en inglés English-medium instruction). Utilizaron la categorización de preguntas de Sánchez-García (2020 en Doiz y Lasagabaster, 2023) que distingue dos tipos principales: las preguntas instructivas y las regulativas. Las primeras son las que se centran en el contenido que se aborda en la clase y las segundas son las que se refieren a procedimientos áulicos. Si bien los resultados de esta investigación muestran que los docentes no formularon preguntas frecuentemente, se reporta que las preguntas instructivas se usan con mayor frecuencia que las de tipo regulativo, que ocurren rara vez en los datos relevados.

Finalmente, se reconoce que la modalidad en la que se lleva a cabo la clase tiene un gran impacto en su desarrollo como lo plantea Lopez Navia (2022). El autor remarca que la enseñanza virtual requiere del docente el desarrollo y despliegue de habilidades comunicativas que les permitan compensar o adaptarse a los requerimientos que se imponen por el entorno presencial-virtual. Existen estudios que han explorado los factores que intervienen en la interacción y participación activa de los estudiantes en clases online sincrónicas dictadas en el contexto de COVID19. Flores-Fernández y Durán Riquelme (2022) concluyeron que, si bien la participación activa es el resultado de causas multifactoriales, en clases online sincrónicas los estudiantes chilenos valoran positivamente a los docentes que promueven la participación a través del uso de preguntas abiertas, foros y trabajos colaborativos. Sin embargo, reconocen que no todos los docentes utilizan eficazmente esta metodología por lo que se destaca la necesidad de capacitación. Se hace evidente que, en la actualidad, la modalidad virtual sincrónica se encuentra ampliamente difundida y en uso en distintos contextos, por lo que su estudio es de interés en el campo de la educación.

Nuestro trabajo pretende contribuir al conjunto de estudios existentes en relación con la enseñanza a través de la modalidad virtual sincrónica. En esta oportunidad, el objetivo es explorar las preguntas en una clase de literatura inglesa en el nivel universitario y descubrir la frecuencia, forma y función de estos dispositivos de interacción.

Marco teórico

Las preguntas según su forma y función

En este trabajo presentamos un análisis de preguntas que considera su uso en términos de su forma o estructura sintáctica y su función. Para ello utilizamos las categorías de Chang (2012) quien, a su vez sintetiza el trabajo de Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1985), de Thompson (1998), y de Crawford Camiciottoli (2008). En lo que respecta a la forma, en la Tabla 1 figuran las seis categorías de estructuras consideradas en el presente trabajo con ejemplos de Chang (2012).

Tabla 1. Tipos de Preguntas Según su Forma/estructura

Forma/Estructura de las preguntas Ejemplos	
1. Si/No	- <i>You wanna stop it here? (¿Querés parar aquí?)</i>
2. WH	- <i>What phases are you comparing? (¿Qué frases estás comparando?)</i>
3. Coetillas (Tag) interrogativas	- <i>It's very moving, isn't it? (Es muy conmovedora, ¿verdad?)</i>
4. Alternativas	- <i>Is it cold or warm? (¿Está frío o tibio? ¿Es frío o caliente/tibio?)</i>

5. Declarativa/interrogativa + coletillas interrogativas	- <i>Well, it depends on a lot of things, right?/And notice also that it is a fountain, okay? (Bueno, depende de muchas cosas, ¿verdad?/ Y notemos que también es una fuente, ¿verdad?)</i>
6. Incompletas	- <i>Oh really you were? (Oh, en verdad, ¿tú lo estabas?)</i>

Fuente: Chang (2012: 106-107), traducción de la autora

En términos de función, clasificamos las preguntas en dos grupos, las que se orientan hacia la audiencia y las que se orientan al contenido. Dependiendo del tipo de respuesta que buscan, las del primer tipo ofrecen la oportunidad a la audiencia para responder o participar, mientras que las segundas, no se espera respuesta alguna por parte de los interlocutores. En la Tabla 2 se observan las subcategorías y ejemplos propuestos por Chang (2012: 106-107).

Tabla 2. Tipos de Preguntas Según su Función

Orientadas a la audiencia Ejemplos	
Solicitar respuesta	- <i>What are some examples of the specifics, when dealing with photographs? (¿Cuáles son algunos ejemplos de los detalles específicos cuando hablamos de fotografía?)</i>
Organizar la clase	- <i>Have you guys found it? It's page nine-point-two-three. (¿Lo han encontrado? está en la página uno punto dos tres.)</i>
Solicitar acuerdo	- <i>That would be the other extreme, right? (Eso sería el otro extremo, ¿verdad?)</i>
Comprobar comprensión	- <i>Everybody get that idea? (¿Todos entienden la idea?)</i>
Solicitar confirmación/aclaración	- <i>Did-did you say 'distance'? (¿Dijiste "distancia"?)</i>
Orientadas al contenido Ejemplos	
Enfocar la información	- <i>What's gonna happen here? It's gonna start killing the signal. (¿Qué va a pasar aquí? Va a empezar a cortar la señal.)</i>
Estimular el pensamiento	- <i>Are there linguistic change that can be attributed to the, to language contact? This is a fairly controversial uh area within the area of Romance linguistics... (¿Hay cambios lingüísticos que puedan ser atribuidos al contacto del lenguaje? Esto es bastante controversial en el área de la Lingüística Romance.)</i>

Fuente: Chang (2012: 106-107), traducción de la autora

Entre las preguntas que se *orientan a la audiencia* se encuentran las preguntas que *solicitan respuesta* que son las que invitan a los estudiantes a proporcionar contenido en relación al contenido que se aborda en la clase. Las preguntas que son para *organizar la clase* tienen el objetivo de lograr que las actividades que se realizan fluyan y no apuntan a obtener una respuesta que se relacione con el contenido que es el foco de atención. Las preguntas que *solicitan acuerdo* son las que el docente utiliza para buscar el acuerdo de los estudiantes y mantenerlos activos. Las preguntas que son para *comprobar la comprensión* tienen el objetivo de chequear que los estudiantes comprenden la información o contenido compartido por el docente. Finalmente, las preguntas que tienen el objetivo de *solicitar confirmación o aclaración* son aquellas que el docente utiliza para comprobar que ha comprendido algo previamente dicho por alguno de los estudiantes de la clase o para solicitar que se reitere algo dicho con anterioridad.

Entre las preguntas que se *orientan al contenido* se encuentran dos tipos, las que enfocan información y las que estimulan el pensamiento. Las primeras tienen el objetivo de asistir al docente en lograr que sus estudiantes enfoquen su atención en la información que se está

por compartir. Mientras que las segundas son más complejas de responder y tienen el objetivo de estimular el pensamiento de los estudiantes. Las que estimulan el pensamiento se caracterizan por el hecho de que el docente no las responde de inmediato, aunque puede realizar un comentario relevante con la intención de promover la participación.

Recolección de datos y análisis

Los datos en este trabajo se obtuvieron a través de la grabación de una clase virtual sincrónica realizada durante el transcurso de la pandemia COVID 19, en el año 2021. La selección de esta clase se realiza a través de un muestreo cualitativo (Yang, 2018) donde se comienza con la identificación de ambientes propicios y grupos que se van a utilizar para la recolección de datos. Además, esto se encuentra en lo que se denomina como muestras por conveniencia que hacen referencia a las muestras formadas por los casos disponibles a los que se tiene acceso para realizar la investigación (Hernandez-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Siguiendo a Mertens (2015, en Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018) se identificó el ambiente propicio y el grupo propicio a través de un monitoreo (screening) como sugiere Yin (2018). La clase seleccionada es una que responde a los siguientes criterios de monitoreo: a) clases de cursos avanzados de 3er, 4to año y 5to año, donde se utiliza el inglés como lengua de comunicación; b) clases de contenido, es decir, donde se utiliza la lengua como medio de instrucción pero no como objeto de estudio; c) clases que pertenezcan a la misma área; d) clases cuyas docentes accedieron a ser grabadas, previo consentimiento via e-mail; e) clases dictadas por el docente que reviste responsabilidad de jefe de cátedra y f) clases en las que se presentaba un tema nuevo a los estudiantes.

Es relevante destacar que, al momento de la grabación, la asignatura era dictada por segunda vez en modalidad virtual. La grabación se realizó utilizando la herramienta para tal fin de la plataforma Google Meet, con conocimiento de todos los participantes y su consentimiento, pero sin la presencia de la investigadora para favorecer el desarrollo natural de la clase. Todos los participantes fueron informados y firmaron un documento formal donde prestaron su consentimiento para participar en el estudio. En dicho documento se explicitó que los los datos obtenidos serían confidenciales y que se utilizarían con fines académicos y de investigación únicamente.

La grabación se realizó durante el dictado de la asignatura Introducción a la Literatura que pertenece al primer cuatrimestre del 3er año del Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicha asignatura es la primera del área de cultura, que reúne materias del campo de literatura e historia, que cursan los estudiantes de las carreras. Se dicta a lo largo de 14 semanas en el cuatrimestre y la clase analizada transcurrió en la semana 7, es decir, a la mitad del curso por lo que podemos considerar que los estudiantes ya conocen el estilo y la dinámica de trabajo. Además, se considera que los estudiantes ya han tenido la oportunidad de conocer conceptos básicos y centrales del área disciplinar en el marco de los cuales tanto la docente como los estudiantes pueden apoyarse para enseñar y aprender.

La clase fue dictada en inglés, como es usual en este tipo de asignaturas en las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Inglés. Desde esta perspectiva, el uso de inglés se hace como lengua de instrucción (EMI), para estudiantes cuya lengua materna es el español, en un país donde el inglés se enseña como lengua extranjera y rara vez se utiliza como medio de comunicación fuera del contexto de instituciones educativas. El nivel de competencia en inglés de los estudiantes se asume en la franja de B2-C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2020). Esto implica que son usuarios capaces de comprender y producir textos extensos y de considerable complejidad. En esta oportunidad los estudiantes participantes fueron 10, por lo que se considera que es una clase pequeña donde la interactividad se ve favorecida por el menor número de participantes (Crawford

Camiciottoli, 2005; Lee, 2009). El objetivo central de la clase fue la presentación de conceptos introductorios al estudio de la poesía.

Para el análisis de la clase, el audio de la grabación fue transcrito en dos etapas. En la primera se subió el video de la clase a YouTube y se utilizó la herramienta de transcripción automática que la plataforma provee. En la segunda etapa, se revisó la transcripción y se realizaron las ediciones necesarias para que el texto transcrito reflejara las interacciones durante la clase.

La clase de la que se obtuvieron los datos tuvo una duración de 98 minutos. Para el análisis de datos, se identificaron las diferentes etapas de la clase en la transcripción, de acuerdo a lo propuesto por Rose (2014). Como género pedagógico, la clase se organiza en una o más etapas, cada una de las cuales se compone de una o más actividades de aprendizaje. Estas, a su vez, están formadas por uno o más ciclos de aprendizaje. Para este estudio se seleccionó una de esas actividades de aprendizaje con el fin de analizar las preguntas formuladas en dicha instancia. La actividad seleccionada pertenece a la etapa de preparación (*prepare*), que antecede a la tarea que la docente quiere que el estudiante realice de forma autónoma. El segmento analizado para este estudio exploratorio fue de 29 minutos, es decir, un tercio de la clase aproximadamente. Al ser un estudio exploratorio, se considera que esta muestra no probabilística es adecuada para los propósitos específicos de esta investigación de corte cualitativo (Hernandez-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Se realizó una identificación manual de las preguntas según su forma y función teniendo en cuenta el video de la grabación de la clase.

Resultados y discusión

Para este trabajo se reporta el análisis de un segmento que corresponde a la tercera actividad de aprendizaje, tiene una duración 29 minutos y pertenece a la fase de preparación (*prepare phase*) de la clase, una de las fases previas a la realización de la actividad principal. Es la tiene por objetivo generar las condiciones para que los estudiantes logren realizar exitosamente la actividad principal (Rose, 2014; 2018).

Durante este segmento la docente lleva adelante la clase a una velocidad de habla clara, según lo describe Morell (2007), ya que a nivel perceptivo no se presentan dificultades en la transcripción, automática ni manual, de su discurso. En otras palabras, se puede decir que la docente habla en un tempo claro que no constituye una dificultad por ser muy “acelerado” o “moroso” según la denominación de López Navia (2022: 338).

Los resultados muestran que las preguntas son un recurso de uso frecuente en el segmento analizado ya que la docente enuncia 1 pregunta cada 20 segundos aproximadamente. Los tipos de mayor ocurrencia en el corpus son las preguntas WH, coletillas interrogativas (a continuación de oraciones declarativas) y preguntas por sí o no. La frecuencia es considerablemente más alta que la reportada en otros estudios sobre el uso de preguntas en campos disciplinares diversos entre los que se encuentra la literatura (Chang, 2012) y clases de historia donde el inglés se utiliza como medio de instrucción (Doiz y Lasagabaster, 2023).

Tabla 3. Tipos y Frecuencia de Preguntas Según su Estructura/forma

Pregunta (estructura/forma)	Número	%
Preguntas WH	35	41
Declarativa + coletilla interrogativa	29	34
Si/No	21	25
Total	85	100

Fuente: elaboración propia

Como ilustra la Tabla 3, la pregunta que más se utiliza es la del tipo WH, seguida por la de tipo coletilla interrogativa y en tercer lugar se encuentran las preguntas por sí o no. Estos resultados tienen similitud respecto de las estructuras más frecuentes en corpus Chang (2012), aunque el porcentaje de las preguntas WH y de la SÍ/NO es mayor en nuestro estudio.

Cabe aclarar que la ausencia de algunos tipos de preguntas en el corpus analizado puede deberse a que se realizó el análisis de un segmento breve por la naturaleza exploratoria del presente estudio y que es posible que estos resultados varíen en caso de analizarse la clase completa. Asimismo, se espera variación al analizar un mayor número de preguntas en clases dictadas por diferentes docentes de modo similar a lo que describe Chang (2012) en términos de diferencias individuales y disciplinares. A continuación, se comparten algunos ejemplos de las preguntas que se identificaron.

Pregunta WH

- Ej. 1: *what can we say about the use of language in poetry? (¿Qué podemos decir acerca del uso del lenguaje en la poesía?).*
- *Pregunta declarativa + coletilla interrogativa.*
- Ej. 2: *but you are acquainted with music right? (Pero están familiarizados con la música, ¿verdad?).*
- *Pregunta Sí/No.*
- Ej. 3: *could that be related to form? (¿Podría eso estar relacionado a la forma?).*

En cuanto a la función con las que las preguntas son utilizadas, aquellas orientadas a la audiencia son las más frecuentes (95%). Como se observa en la Tabla 4, las preguntas más utilizadas son las que *solicitan una respuesta* de los estudiantes, seguida por las preguntas que *solicitan acuerdo* y *organizan la clase*. En términos de frecuencia, estos resultados coinciden con el tipo de preguntas que Chang (2012) reporta como más frecuentes en su corpus. Sin embargo, en el presente estudio, el porcentaje de preguntas *orientadas a la audiencia* supera a las del estudio mencionado. En lo que respecta a las preguntas *orientadas al contenido*, se observa un uso escaso (5%). Estas diferencias pueden deberse a que en este trabajo, de naturaleza exploratoria, se analizó solo un segmento de una clase mientras que en los estudios mencionados se analizaron clases completas. Se puede esperar que este resultado varíe en el análisis completo de la clase de literatura.

Tabla 4. Frecuencia de Preguntas Según su Función

Orientadas a la audiencia	Número	%
Solicitar respuesta	45	53
Organizar la clase	8	10
Solicitar acuerdo	27	32
Comprobar la comprensión	-	-
Solicitar confirmación/aclaración	-	-
Orientadas al contenido	Número	%
Enfocar la información	-	-
Estimular el pensamiento	5	5

Fuente: elaboración propia

Se observa que las preguntas utilizadas más frecuentemente son las que *solicitan respuesta* lo que muestra la intención de la docente de fomentar la participación de los estudiantes en lo que refiere a compartir información e ideas sobre el contenido en desarrollo. En este sentido, podría interpretarse a la co-construcción de los conocimientos como uno de los propósitos de la docente. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Gimenez (2019), quien sugiere que este tipo de preguntas podría ser un rasgo lingüístico característico en las interacciones áulicas de esta disciplina.

El ejemplo 4 muestra una pregunta en la que se solicita una respuesta conectada al contenido que se está trabajando en la clase. El estudiante que responde conecta su respuesta con lo que se dijo previamente en clase respecto de la definición de género literario *poema*. El análisis revela que esta pregunta se repite en varias ocasiones en el segmento analizado ya que su objetivo es guiar al estudiante a definir este género literario como actividad previa a mirar un video que responde a la pregunta.

- *Ej. 4: what makes a poem a poem do you think? (¿Qué es lo que hace de un poema, un poema? ¿qué piensan?)*
- *Estudiante: maybe also to the language because this is not the same the language you see in a poem that the one you see in an essay (quizás también el lenguaje porque el lenguaje que ves en un poema no es el mismo que ves en un ensayo)*

La pregunta con función de *solicitar acuerdo* es la segunda más utilizada. El ejemplo 5 muestra este tipo de preguntas. Aunque la respuesta de los estudiantes no es verbal, se observa que la docente recorre con su mirada la pantalla y detecta la respuesta que aparentemente confirma el acuerdo que está buscando. Los ejemplos en 6.a. y 6.b. ilustran una sucesión de preguntas que parecen buscar confirmación por parte de los estudiantes ya que es un contenido compartido. Sin embargo, la respuesta no es en un formato de participación verbal. Esto puede ser un efecto de la modalidad virtual sincrónica en la que los estudiantes generalmente no activan su micrófono para estas instancias.

- *Ej. 5: but you are acquainted with music, right? (Pero están familiarizados con la música, ¿verdad?)*
- *Ej. 6.a.: so it's interesting to think that the word poetry originally is a verb, okay? (es interesante pensar que la palabra "poesía" es originalmente un verbo, ¿sí?)*
- *Ej. 6.b.: poe poesis, yes? (poe poesis, ¿sí?)*

Parece relevante señalar que las preguntas que solicitan acuerdo suelen interpretarse como una estrategia para equilibrar la relación asimétrica entre el docente y los estudiantes que suele caracterizar las interacciones áulicas. Al usar estas preguntas la docente distribuye su poder entre los estudiantes a quienes les pide confirmar o no lo que ella está diciendo. Si bien esto puede considerarse como una estrategia conducente a la interacción también puede ser percibido como una imposición según lo plantea Thompson (1998, en Chang, 2012: 109).

Hay dos tipos de preguntas que no se utilizan en el segmento analizado: *comprobar la comprensión y solicitar confirmación/aclaración*. Su ausencia puede deberse a que no se genera necesidad de aclarar ya que el soporte tecnológico permite que todos los participantes se escuchen con nitidez. También puede deberse a que las interrupciones y superposiciones son poco frecuentes debido a que los estudiantes tienen sus micrófonos desactivados y los activan cuando hacen su contribución.

Con respecto a las preguntas *orientadas al contenido*, se observa que el único tipo que se utiliza es la que tiene el objetivo de estimular el pensamiento, lo que tiene mucha conexión con el segmento que se analiza en este trabajo. Es decir, en esta etapa de la clase se invita a los estudiantes a compartir sus ideas y percepciones sobre lo que es un poema y a referirse a sus características lingüísticas (ejemplo 7).

- *Ej. 7: why is poetry a human creation? (¿Por qué es la poesía una creación humana?)*

- *Estudiante: because um as we said there are a lot of feelings involved and at least i i think that machines cannot uh transmit feelings or explain feelings because you do not experience the experience (Porque, um, como dijimos, hay muchos sentimientos involucrados y por lo menos yo pienso que las máquinas no pueden transmitir sentimientos o explicar sentimientos porque no experimentan la experiencia).*

Los ejemplos que se observan a continuación muestran lo que Sánchez-García (2018) refiere como una sucesión o cadena de preguntas que la docente formula con el objetivo de señalar a los estudiantes a un aspecto abordado con anterioridad y visible en la pantalla compartida. El docente recurre a realizar distintas preguntas y espera unos segundos entre las 8.a. y 8.c, para dar lugar a una intervención.

- *Ej. 8.a.: what about the use of language? you have noted something on that... (¿Qué sucede con el uso del lenguaje? Ustedes han notado algo con respecto a eso...)*

- *Ej. 8.b.: what can we say about the use of language in poetry? (¿Qué podemos decir acerca del uso del lenguaje en la poesía?)*

- *Ej. 8.c.: what is language like? (¿Cómo es el lenguaje?)*

- *Estudiante: it's usually "comprised" language. (Es generalmente lenguaje "compuesto").*

- *Ej. 9.a.: um now probably a question that we may have is what makes a poem a poem? okay? (um, ahora, probablemente una pregunta que podemos hacer es ¿qué hace de un poema, un poema?)*

- *Ej. 9.b.: have you thought about that? (¿Han pensado en eso?)*

- *Ej. 9.c.: have you posed that question? "what makes a poem a poem? (¿Se han hecho esa pregunta? ¿qué hace de un poema, un poema?)*

- *Ej. 9.d. : what would you say? (¿Qué dirían?)*

- *Estudiante: maybe it is something to do with the structure of the text, and maybe it is not like a for example an essay or a short story, I think that the structure gives you immediately the idea of it is a poem because it is divided in that way (Quizás es algo que tiene que ver con la estructura del texto, y quizás no es como, por ejemplo, un ensayo o una historia corta, creo que la estructura te da inmediatamente la idea de que es un poema porque está dividido de esa forma)*

Si bien la cadena de preguntas en el ejemplo 8 logra el objetivo de la docente, la respuesta de la estudiante es limitada y puntual, sin mayor elaboración. Esta podría considerarse insuficiente si no se considerara que los estudiantes fueron volcando sus ideas previamente en un *Google Jamboard* que la docente utiliza como soporte para avanzar en la cobertura de los temas. Sin embargo, en la sucesión de preguntas que se muestran en el ejemplo 9 se

observa que la respuesta del estudiante es más extensa y elaborada. La evaluación de la docente es positiva e indicadora de que cumple con sus expectativas.

En este sentido y dado que este estudio se centra en las preguntas formuladas de manera oral y su aporte a la interacción y la construcción del conocimiento, se puede observar que los estudiantes están participando activamente en la construcción del contenido de la clase, aunque lo hacen en distintos soportes, verbalmente en modalidad escrita y oral, y no verbalmente, lo que se valora como participación activa y conducente al aprendizaje (Hrastinski, 2009). Cabe destacar que esta dinámica se repite en distintas oportunidades en el segmento analizado, por lo que puede considerarse un aspecto a abordar si el objetivo del docente es fomentar la participación de los estudiantes, participación entendida como intervenciones más elaboradas.

Teniendo en cuenta esto parece relevante traer a colación el trabajo de López Navia (2022) que señala la necesidad de desarrollar en los docentes habilidades y estrategias que aprovechen los condicionantes del entorno presencial/virtual con el objetivo de lograr eficacia didáctica.

Conclusión

La efectividad del trabajo áulico tiene como uno de sus protagonistas principales al docente que está a cargo de la clase desde la planificación a la puesta en marcha y a los estudiantes con quien comparte el proceso de enseñar y aprender. Es por esto que este tipo de trabajos son importantes para mejorar y optimizar la capacidad del docente de analizar, diseñar, y gestionar su práctica docente al proporcionar información sobre el rol que cumplen las preguntas en el discurso áulico. La literatura existente da cuenta de numerosos estudios realizados en diversos contextos, disciplinas y desde diferentes enfoques, los cuales coinciden en señalar la necesidad de generar espacios de formación docente para poder ofrecer capacitación en relación al uso pedagógico y valor didáctico de las preguntas en el aula (Chang, 2012; Yang, 2021; Doiz y Lasagabaster, 2023).

Este trabajo tiene una serie de limitaciones que seguramente serán atendidas en el trabajo de mayor profundidad que se tiene planificado a futuro. Una de las limitaciones de este trabajo es que, al ser un estudio exploratorio, la cantidad de datos se restringió a un segmento breve de una clase de una sola profesora, lo que no permite identificar patrones sobre los que se puedan construir conclusiones sólidas. Además, es relevante reconocer que los resultados pueden reflejar el estilo y preferencias personales de la docente a cargo, lo que podría considerarse otra limitación de estudios cualitativos como el presente (Morell, 2007; Crawford Camiciottoli, 2008; Yang, 2021).

Los contextos educativos de nivel superior son complejos e imponen exigencias sobre los docentes si el objetivo es que las aulas sean espacios de construcción de conocimientos donde la voz de cada participante tenga un papel significativo. Trabajos como el presente, aunque con resultados de un análisis exploratorio, pueden contribuir a enriquecer las miradas sobre la oralidad en el aula virtual sincrónica y las instancias de formación docente.

Referencias bibliográficas

- Barbeito, M. y Sánchez Centeno, A. (2022). "Alfabetización Académica y Emocional de Estudiantes del Departamento de Lenguas". En Roldán, C., Ledesma, M. y Clerici, J. (Eds.). *Experiencias de lectura y escritura en disciplinas de carreras universitarias, Alfabetización Académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC* (39-46). Río Cuarto, UniRío.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

- Barrón, N., y Cardinali, R. (2023). "Experiencias con géneros discursivos orales complejos en el Nivel Superior: emociones y creencias de estudiantes y docentes". *Revista De Letra em Letra*, 10, 1, 91-116.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Cazden, C. B. (2001) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Recuperado de <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20ES.pdf>
- Chang, Y. (2012). The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures. *English for Specific Purposes*, 31, 103–116.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. Londres: Continuum.
- Crawford Camiciottoli, B. (2005). "Adjusting a business lecture for an international audience: a case study". *English for Specific Purposes*, 24, 183-199.
- Crawford Camiciottoli, B. (2008). Interaction in academic lectures vs. written text materials: The case of questions. *Journal of Pragmatics*, 40(7), 1216-1231.
- Doiz, A., y Lasagabaster, D. (2023). "An Analysis of the Type of Questions Posed by Teachers in English-Medium Instruction at University Level". *Education Sciences*, 13(1), 82, 2-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/educsci13010082>
- Flores-Fernández, C., y Durán Riquelme, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura Y Sociedad*, 46, 129-142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>
- Fortanet, I. (2004). "Enhancing the speaker–audience relationship in academic lectures". En P. Garces, R. Gómez, L. Fernandez & M. Padilla (Eds.), *Current trends in intercultural, cognitive and social pragmatics* (pp. 83–96). Sevilla, Spain: Kronos SA.
- Giménez, F. (2019). "Las preguntas en clases universitarias en inglés como lengua extranjera: un análisis prosódico". En L. Rivas y M.S. García (Eds.), *Estudios del Discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales* (114-121). Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hrastinski, S. (2009). "A Theory of online learning as online participation". *Computers & Education*, 52(1), 78-82.
- Lasagabaster, D. (2022). *English-Medium Instruction in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781108903493
- Lee, J. (2009). "Size matters: an exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions". *English for Specific Purposes*, 28, 42–57.
- López Navia, S. (2022). "Retórica docente y enseñanza online en la educación universitaria". *Revista española de pedagogía*, 80 (282), 331-345. Recuperado de: <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol80/iss282/16/>

Mercer, N., y Howe, C. (2012). "Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory". *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge: The selected works of Neil Mercer*. Routledge.

Morell, T. (2007). "What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives". *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 222–237.

Peña Borrero, L. (2018). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., y Svartvik, J. (1985). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group Limited.

Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(1), 1-32.

Rose, D. (2018). Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, 5, 1-33.

Sánchez-García, D. (2018). "Teacher Questioning: Exploring Student Interaction and Cognitive Engagement in Spanish and EMI University Lectures". *Porta Linguarum*, Monográfico III: 103-120.

Sinclair, J., y Coulthard, M. (1992). "Towards an analysis of discourse". En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (1st ed.) (1-34). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203200063>

Yang, X. Y. (2021). "How can EFL teachers make their questions more interactive with students? Interpersonal patterns of teacher questions?" *System*, 99, 1-11.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Cita sugerida: Rotti, A. L. (2025). "Dialogar para construir conocimiento: el rol de las preguntas" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 25-38. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 28 de abril de 2025

Aceptado: 26 de mayo de 2025