



textos

www.aprendretextos.com

Justificació

FONAMENTACIÓ

ASPECTES METODOLÒGICS:
CONSIGNES I PREGUNTES

Febrer 2011

Teberosky, A. (2011). Aspectes metodològics: consignes i preguntes. Document no publicat.

Disponible a www.aprendretextos.com

Com citar el document:



Introducció

Dins del llenguatge que acompanya l'aprenentatge, hi ha modalitats comunicatives, com les consignes i les preguntes, que són sempre presents i d'ús freqüent a la classe. Comparteixen la finalitat comunicativa de l'ensenyament, però mentre que el professor és l'únic que dona les consignes, tant el professor com l'alumne poden fer preguntes. Si bé les preguntes són majoritàriament del professor, la psicologia de l'educació considera que l'ideal d'un alumne actiu, motivat i creatiu és aquell que té moltes qüestions per plantejar. Una altra diferència radica en el fet que les consignes orienten l'acció de l'alumne sota l'expressió "Si (condició), llavors (acció)"; en canvi, les preguntes del professor es fan per a verificar la comprensió o orientar la reflexió. Malgrat aquestes diferències, totes dues formes de comunicació requereixen un cert control metacognitiu per part del professor per tal de veure si l'alumne està entenent el que se li intenta comunicar.

1. Consignes: "dir per a fer que facin"

El tema de les consignes és de molta actualitat, al món francòfon formen part del projecte de "*mieux communiquer pour mieux enseigner*". Això vol dir que, juntament amb les preguntes, fer les consignes forma part de les competències comunicatives del professor. Les consignes són molt importants perquè expressen les intencions del professor, orienten els procediments que s'esperen dels alumnes, serveixen per a organitzar i estructurar el seu treball, i realitzar les activitats adequades. Tanmateix, pel professor no és fàcil fer les consignes sense tenir en compte els resultats de la recerca, les condicions de realització de les tasques, les aptituds i actituds intel·lectuals dels alumnes, els dubtes, els errors, etc. Les consignes transformen els objectius del professor en operacions i accions realitzables per l'alumne.

No obstant això, com les consignes estan relacionades no només amb l'acció sinó també amb el treball cognitiu de l'alumne, es pot dir que fer i controlar les consignes forma part de la competència metacomunicativa i metacognitiva del professor: es tracta de saber com dirigir-se a la ment de l'altre, de l'alumne, perquè aquest t'entengui. Aquestes competències estan vinculades al saber pedagògic, però també al saber

psicològic del professor i al saber lingüístic. En aquest sentit, l'altra competència semblant a aquestes és la de fer preguntes, com podem veure més endavant.

Una consigna és una ordre donada per tal de fer un treball, i es compon d'enunciats que indiquen l'activitat a realitzar i l'objectiu a aconseguir per part de l'alumne (Raynal i Rieunier, 1997; Dufays i Francard, 1999). Els enunciats orienten l'acció i indueixen el comportament, així mateix, presenten els verbs en mode imperatiu o en futur, els quals es suavitzen incloent la persona de l'educador (els "nosaltres" típics de l'escola). La psicologia cognitiva parla d'enunciats procedimentals, la lingüística els anomena enunciats instruccionals.

Les instruccions organitzen la tasca. Segons Dufays i Francard (1999), dur a terme una activitat significa operacionalitzar l'aprenentatge per descomposició d'una tasca en components elementals observables. Per tal d'operacionalitzar l'aprenentatge, és necessari fer una anàlisi de les operacions mentals de l'alumne dins de la tasca i seleccionar la formulació verbal per tal d'aconseguir que l'alumne entengui.

En psicologia, a partir de Piaget sabem que per a aprendre s'han de construir els coneixements i manipular els objectes del món. Les consignes de l'adult tenen com propòsit ajudar el nen a organitzar els procediments de construcció del coneixements.

Les consignes poden ser de diferent tipus: poden orientar l'acció, poden estructurar el llenguatge (l'exposició) o bé poden suportar un treball mental. Les consignes més típiques que orienten l'acció són les receptes, i els manuals escolars són textos de consignes. També poden orientar els procediments per a resoldre un problema i, finalment, poden adreçar-se de manera explícita als processos mentals de l'alumne.

Per a tot tipus de consignes, Dufays i Francard (1999) aconsellen formular les consignes de manera que quedi clar:

- Qui ha de fer la tasca .
- De quina manera (individual o en petits grups).
- Què s'ha de fer (és a dir, quines operacions mentals es posen en marxa).
- Quan s'ha de fer (en referència al temps i a la duració).
- On i com (condicions i mitjans per fer-la).
- Per què, és a dir, el sentit de la tasca.

Exemples de consignes (dels manuals escolars de primer de Primària, dirigides a l'acció)

1. Encercla de color vermell els dibuixos que tenen al nom el so [i], i de color groc els que hi tenen el so [u].
2. Col·loca cada adhesiu al lloc corresponent segons si, quan en comences a dir el nom, fas servir els llavis, les dents, el paladar o la gola.
3. Torna a llegir les frases de l'exercici anterior i copia totes les paraules que tenen la lletra a.
4. Totes aquestes paraules tenen la lletra a. Classifica-les segons si la a sona com a "vas" o com a "poma".
5. Enganxa els dibuixos en el lloc corresponent segons si, quan en comencem a dir el nom, el so surt petant, fregant o fent pessigolles al nas si ens el tapem.
6. Tots els dibuixos tenen al nom la lletra e, però no sonen igual. Classifica els adhesius segons si la lletra e sona com a "tren", "vaixell" o "cotxe".
7. Llegeix les paraules dels requadres, tria les que corresponen a la frase i completa-la.
8. Escribeu el nom de quatre nens o nenes de la teva classe que tinguin la lletra o al nom.
9. Comentaris sobre les consignes dels manuals.

Aquestes consignes presenten dues ordres: una gràfica i una mental. En la primera consigna (1) es tracta d'una acció (encerclar) i d'una activitat mental (classificar els noms pels sons). En les següents (2, 3 i 5), també són dues les activitats, però la classificatòria implica diferenciar l'articulació dels sons (com les logopedes). Les altres (4, 6 i 8) impliquen una activitat gràfica d'identificació de lletres (en el cas de la 6 es fa una advertència de tipus ortogràfica: que les lletres /e/ no sonen iguals). La 7 és d'identificació de paraules també gràfica però en una activitat de còpia.

Queda clar que sota l'ordre gràfica hi ha una intenció cognitiva, però si no es garanteix la comprensió cognitiva, la resposta gràfica no serà l'adequada.

2. Preguntes

Si hi ha un procediment que sigui didàctic, és el de fer preguntes i esperar les respostes. En efecte, la parella pregunta-resposta és la forma escolar típica, s'ha usat des de Sòcrates com a paradigma dels mètodes inductius, i fer pregunta-resposta-avaluació (PRA), és la forma didàctica per excel·lència.

A l'escola, fer preguntes sovint és fer com si no es conegués la resposta, és una simulació d'ignorància on l'adult (que en sap) pregunta a l'alumne (que no en sap). Si bé els objectius pedagògics poden ser diversos (fer participar, avaluar el coneixement, valorar la competència d'un alumne fluix, etc.), l'ús més freqüent és d'avaluació de la comprensió per part de l'alumne. És una situació institucionalitzada per l'escola, són les preguntes de la institució escolar. Un altre objectiu és fer participar a l'alumne, que és la típica situació socràtica i constructivista. Un tercer tipus de preguntes provenen de situacions reals, quan es confronta els alumnes amb obstacles, anomalies, contradiccions, discrepàncies, contrastos, etc. (Graesser i Olde, 2003), on es fan preguntes i es busquen les respostes.

La psicologia educativa proposa estimular les preguntes de l'alumne per diverses raons: per l'estimulació de la participació i construcció del coneixement, per la motivació en cercar la resposta i pel desenvolupament d'habilitats metacognitives que permeten diferenciar el que se sap del que s'ignora (Graesser i Olde, 2003).

Dufays i Francard (1999) donen recomanacions a tenir en compte per fer bones preguntes: fer explícit el contracte de simulació (explicar a l'alumne per què es fan preguntes), limitar l'ús de preguntes quan la situació no la requereix i designar el destinatari de la pregunta. Des del nostre punt de vista, també és convenient tenir en compte el procés evolutiu de comprensió de les preguntes, perquè com podem veure a continuació, les preguntes no són de fàcil comprensió.

2.1. Preguntes i explicacions

Les preguntes interessants des del punt de vista de fer avançar el procés d'aprenentatge impliquen explicacions, perquè l'explicació permet donar sentit a les accions i a l'experiència de les altres persones i a la pròpia (Wellman i Lagattuta, 2004). L'explicació implica una teoria explicativa dels fenòmens i també bones preguntes i, a la vegada, les preguntes i les explicacions condueixen la teoria. Les bones preguntes en el cas d'una explicació causal són "per què", "per què no", "com", "què passa si", "què passa si no"; i l'explicació pot recórrer a termes del tipus "perquè",

“com”, “així”, “si llavors”, “si no”, és a dir, amb la forma de tòpic i comentari. Des del punt de vista evolutiu, les preguntes amb aquests termes apareixen abans que les explicacions i són molt freqüents als 4 i 5 anys. Després, els nens donen explicacions més freqüentment que no pas demanen que se'ls expliquin coses (Wellman i Lagattuta, 2004). Els tòpics amb els quals relacionen les explicacions són les activitats humanes (per què una persona fa determinada cosa), seguit per preguntes causals, físiques, d'esdeveniments o d'història d'animals. El primer tema és, per tant, el d'explicar i preguntar sobre les accions.

Les millors preguntes i explicacions es donen quan el nen ha d'articular una verbalització en una situació amb un problema a resoldre o ha d'explicar una elecció quan es veu forçat a escollir una alternativa, així com també quan el nen es veu obligat a donar una explicació i a avaluar i comentar les explicacions d'una altra persona. Aquestes situacions donen una bona plataforma per a raonar i argumentar (Wellman i Lagattuta, 2004), i és que explicar el raonament d'una altra persona és molt efectiu perquè implica adoptar una perspectiva diferent i inferir l'estat mental d'aquesta persona.

2.2. Exemples de preguntes pels contes (d'acord amb van Kleeck, 1984)

a) Denominació de personatges i d'objectes

Preguntes: Qui és? Quin és el seu nom, com es diu? Què és? Què porta? Què té?

Respostes: assenyalar, denominar i localitzar.

b) Descriure característiques

Focus sobre els atributs i propietats (dimensió, forma, color), parts d'objectes, personatges, quantitat, tipus, propietat, etc.

Preguntes: Com és? S'assembla a? No s'assembla a?

c) D'inferència

Basada en informació no perceptible o basada en informació prèvia. Avaluació de personatges (també d'aspectes interns, mentals) que donin un punt de vista (verbs epistèmics com “sé”, “conec”, “penso”, “em pregunto si saps”). Identificar semblances i diferències (comparar).

Preguntes: Com te n'has adonat? Com ho saps? Com es pot saber que ...?

d) Explicació

Anar més enllà d'allò dat i donar una explicació.

Preguntes: Per què?

Respondre a preguntes amb “perquè”.

2.3. Tipus de preguntes: si/no i “Wh-questions” (obertes)

D'acord amb Peterson et al. (1999), les preguntes es poden categoritzar en termes de:

- Donen poca informació quan les preguntes són “digues-me quines han passat?”. Encara que aquestes preguntes estan menys contaminades, els petits no donen informació.
- Però les preguntes obertes específiques són necessàries per a adquirir més informació, no per a començar.
- Els casos de policia en interrogatoris, jutges o fiscals en judicis, indiquen que la majoria són “preguntes wh” de tipus específic (gairebé el 90%).
- Aquest tipus de preguntes poden suggerir respostes.
- Raons de suggestió: limitació de la memòria, sota coneixement del món, poc vocabulari, poca habilitat per a entendre la sintaxi, factors culturals i major freqüència de preguntes amb si/no.
- Si/no: “està la teva mama?” o “això és vermell?” són preguntes de reconeixement en què l'entrevistador determina la informació.
- “Wh-questions”: “on està X?”, “amb qui vas ser a ...?” o “què estaves fent?” són preguntes en què el nen determina i busca la informació.
- Hi pot haver contradicció entre l'un i l'altre tipus.

2.4. Desenvolupament de preguntes i les dificultats

- “Wh-questions”: Explicació 1: algunes s'adquireixen primer (quin, qui, on) i unes altres després (com, quan, per quines).
- Explicació 2: estan relacionades amb els verbs, els més generals (fer, anar) i la còpula s'adquireixen primer.
- Explicació 3: també estan relacionades amb els conceptes (Bloom, 1991).

- Primer: preguntes sobre la identitat de coses, persones o llocs, per tant, “què i on + verb”, després “qui + verb” → requereixen respostes limitades (pronoms).
- Després “quan, com i per què” → requereixen frases com respostes.
- Explicació 4: la freqüència en l’*input* explica també l’adquisició.

En resum, la consistència de les consignes i preguntes del professor i la seva regulació i consciència ajuden l’alumne en la comprensió a fi de fer, escriure, llegir i aprendre a formular qüestions.

Referències bibliogràfiques

- Dufays, J.L. i Francard, M. (1999). *Mieux communiquer pour mieux enseigner, 14 fiches à l’usage des enseignants*. Louvain-la-Neuve: UCL (Cedill et Valibel).
- Graesser, A. C. i Olde, B. A. (2003). How Does One Know Whether a Person Understands a Device? The Quality of the Questions the Person Asks When the Device Breaks Down. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3, 524-536.
- Peterson, C., Jesso, B. i McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49–67.
- Raynal, F. i Rieunier, A. (1998). Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. *Revue française de pédagogie*, 25, 1, 164 – 165.
- van Kleeck, A. (1984). Metalinguistic skills: Cutting across spoken and written language and problem solving abilities. A. G. Wallach i K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 128-153). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Wellman, H. M. i Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479-497.