

## RESUMEN

Este trabajo<sup>1</sup> tiene como objetivo analizar un hecho encontrado en las clases realizadas en situación de microenseñanza por futuros profesores de español en una universidad brasileña. Se trata de la gran incidencia de preguntas y solicitudes directas realizadas por ellos en las prácticas como futuros docentes, o sea, citando el nombre del alumno a la hora de hacer las preguntas o solicitudes. Aunque pueda ser discutida la validez o no de esas acciones, pues ellas pueden depender de los objetivos de la clase y estar influenciadas también por la situación de evaluación por la presencia de un observador, estimamos que el hecho debe ser analizado y discutido con los futuros docentes, en el intento de reflexionar sobre la existencia de otras formas menos asimétricas de realizar las preguntas (por ejemplo, preguntar de forma general antes de nombrar a algún alumno en específico) lo que puede ayudar para establecer un mejor clima afectivo y un mejor aprovechamiento de los contenidos presentados, así como un manejo eficaz de la sala de aula. Con la literatura revisada se trata de mostrar que, aunque hayan sido muy estudiadas las preguntas de los profesores desde diversas perspectivas, ese aspecto hasta ahora ha sido descuidado y puede ser motivo de estudios más profundos.

**PALABRAS CLAVE:** interacción en sala de aula, preguntas, formación de profesores

## SOME REFLECTIONS ABOUT THE QUESTIONS ASKED BY PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The goal of this paper is to analyse a fact that happens in microteaching with Spanish pre-service teachers in undergraduated course of a Brazilian university. It is the great incidence of questions and direct requests carried out during their practices as teachers, they usually nominate the students when they ask the questions or make requests. Although the validity or not of these actions can be argued, because it can depend on the objectives of the lesson and is also influenced for the situation of evaluation with the presence of an observer, we think that the fact must be analyzed with the pre-service teachers in the attempt to reflect on the existence of other less asymmetrical forms to carry out the questions (for example, to ask general questions before nominating a specific student) that could help establish a better affective climate and a better work with the contents, as well as an efficient management of the classroom. With the reviewed literature we try to show that, although the teacher's questions have been widely studied from diverse perspectives, this aspect has been neglected so far and would deserve further research.

**KEYWORDS:** classroom interaction, questioning, classroom observation, teacher education

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este trabajo fue presentada en el VIII Congreso Brasileño de Lingüística Aplicada (Brasilia, 2007).

## 1. INTRODUCCIÓN

"To know how to question is to know how to teach"  
(Ciardiello, 1998)

"Todo conocimiento comienza por la pregunta"  
(Freire y Faundez, 1985)

Saber preguntar adecuadamente en sala de aula tiene una gran importancia en la enseñanza y aprendizaje y es una habilidad valorizada, tanto en la educación en general (Freire y Faundez, 1985; Cunha, 2001), como en la didáctica de lenguas (Brown, 1994, p. 165; Cárdenas, 2004, Richards y Lockhart, 1998; Tsui, Marton, Mok, y NG, 2004).

Recomendaciones sobre cómo preguntar y responder aparecen en manuales de enseñanza (GSAS, 2005), así como en la mayoría de las orientaciones de Napell (1976) sobre como evitar conductas del profesor que no facilitan el aprendizaje de los alumnos. Algunos ejemplos de esas conductas negativas por parte del profesor podrían ser: el no esperar al profesor una respuesta el tiempo suficiente después de realizar una pregunta o la realización frecuente de preguntas de bajo nivel cognitivo<sup>2</sup>, entre otros.

En las observaciones y grabaciones en audio de microclases de lengua española realizadas por alumnos del curso de licenciatura en español de una universidad del nordeste de Brasil<sup>3</sup>, una de las cosas que más me llamó la atención y que decidí focalizar en este trabajo *a posteriori*<sup>4</sup>, fue la gran frecuencia de realización de preguntas o solicitudes hechas citando directamente el nombre de alumnos participantes (de aquí en adelante a este tipo de preguntas directas las llamaré de PDs) y, por consiguiente, la baja frecuencia de preguntas o solicitudes hechas de forma general, o sea, sin dirigirse a alguien en específico (de ahora adelante identificadas como PIs).

Ilustraré ese hecho con dos breves ejemplos tomados de las referidas clases:

### EJEMPLO 1

P.- ELIZABETH. ¿El equipaje pasa por...? [dirigiéndose P a la alumna de ese nombre después que dio un tiempo para que los alumnos concluyeran la actividad de rellenado de huecos en el texto con el léxico adecuado]

- El equipaje pasa por...? [P repite incitando a que la alumna diese la respuesta]

A.- Aduana?

P.- Aduana, aduana... certo.

---

<sup>2</sup> Según la taxonomía de Bloom (1956).

<sup>3</sup> Fueron reunidas aproximadamente 28 horas de grabaciones en audio, aunque no todas hayan sido analizadas para este trabajo.

<sup>4</sup> Siguiendo el procedimiento llamado de *funnel structure* utilizado en etnografía (Hammersley y Atkinson, 2007, p. 160).

## EJEMPLO 2

P.- ¿Qué pasa en tu escuela, LEDA? [dirigiéndose a la alumna de ese nombre].

A.- Tudo.

P.- ¿Cómo así? ¿Qué hay ahí?

A.- Una secretaría. [indicando uno de los locales o cosas que había en el dibujo de una escuela con el objetivo de aprender el léxico correspondiente].<sup>5</sup>

En el primero de los ejemplos vemos una pregunta reticente (Uchõa, 1996), o sea, incompleta, que el profesor pide para que sea completada con la parte que falta. En el segundo ejemplo aparecen dos preguntas de evaluación en que, ante la ambigüedad de la primera pregunta y la también ambigua respuesta obtenida, el profesor la reformula buscando obtener una respuesta en consonancia con el objetivo de la actividad propuesta.

¿Son comunes esos y otros tipos de preguntas en las clases, nombrando directamente a los alumnos para su realización? La respuesta sería afirmativa, pero también debemos considerar que pueden existir o ser estimuladas otras formas de preguntar, o más específicamente, de dirigir las preguntas o solicitudes en general, de forma que la información sea mejor procesada por parte de los alumnos. Por ejemplo, algo muy sencillo sería proporcionar un tiempo suficiente, después de realizada la pregunta, antes de pedir directamente que alguien la responda.<sup>6</sup>

Una investigación en el campo de la actuación de los profesores, referente al direccionamiento de las preguntas o solicitudes realizadas en sala de aula, pudiera ser focalizado desde varias perspectivas, como puede ser: de los conocimientos y saberes de los profesores, de las buenas prácticas en sala de aula, de las intenciones de los profesores o alumnos, de los conocimientos adquiridos por los alumnos con esas prácticas, o también, a partir de una perspectiva más lingüística: por la teoría de los actos de habla, por el análisis de la conversación, de la interacción, del discurso, etc.

Una intersección de instrumentos y perspectivas teóricas para estudiar las preguntas es deseable, pues como indica Araújo (2003), la pregunta de sala de aula es un fenómeno bastante complejo. “Pudiera ser comparada a un iceberg: o sea, la estructura superficial (forma) representa la parte expuesta, mientras que su estructura profunda (sentido) solo se revela a través del análisis de su uso” (p. 37).<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Los nombres de los alumnos que aquí aparecen mencionados no son los verdaderos.

<sup>6</sup> Las preguntas de los profesores puede considerarse que están dentro del grupo de directivas (ver Holmes, 1983) que yo prefiero traducir como solicitudes.

<sup>7</sup> Me parece importante aquí sugerir la lectura de las revisiones bibliográficas hechas por Al-Garawwi (2005) y Mitani (2005) sobre las diferencias principales entre las dos corrientes existentes en el análisis de la interacción en sala de aula: el análisis de la conversación (AC) y el análisis del discurso (AD).

No podemos ignorar el contexto e intenciones del docente a la hora de hacer las preguntas en sala de aula, pero otra de las cosas que me motiva a realizar este trabajo es que he constatado que, excepto que las circunstancias pidan lo contrario, los profesores con más experiencia tienden a utilizar preguntas menos directas o dirigidas (o sea, más PIs, sin nombrar a alguien en específico).

Así, en este trabajo, que puede ser considerado dentro del campo del análisis de la interacción en sala de aula, nos interesa realizar una revisión bibliográfica específica sobre las preguntas hechas por los profesores buscando elementos sobre el nombramiento o no de los alumnos en las mismas.

Seguiré los pasos siguientes. En primer lugar, intentaré ilustrar mejor el contexto de esas preguntas, después, pasaré a la revisión bibliográfica sobre los diversos tipos de clasificaciones de preguntas en sala de aula para, por último, hacer una breve conclusión sobre lo encontrado y mostrar las estrategias de trabajo que pretendo seguir en el futuro.

## 1.1. ENTENDIENDO UN POCO EL CONTEXTO Y OBJETIVO DE LAS PREGUNTAS REALIZADAS POR LOS PROFESORES EN SALA DE AULA

Como indica Freire (2003), el objetivo de la interacción que ocurre entre profesores y alumnos en sala de aula, es llevar a los alumnos a aprender algo –un contenido determinado–, pero también un cierto tipo de comportamiento aceptado por la sociedad e, idealmente, llevar a los participantes a expresar sus actitudes e identidad. Esos objetivos son buscados por el discurso que, como en todo contexto institucionalizado, obedece a reglas rígidas de estructuración, como en el caso del patrón de *Iniciación, Respuesta, Evaluación*, que ha sido exhaustivamente mostrado en estudios como los de Sinclair y Coulthard (1975), Mehan (1979), Chaundron (1987), Cazden (1988) y Van Lier (1988). En ese patrón de interacción IRE<sup>8</sup>, que Lemke (1990) llamó de diálogo triádico, la distribución de poder está a favor del profesor, pues es él quien tiene dos de los turnos y es a él que le cabe iniciar la secuencia y evaluarla.<sup>9</sup> De hecho, este tipo de patrón es mucho más frecuente en las clases que las preguntas “verdaderas” y abiertas que pudiéramos ver fuera del contexto de sala de aula. En las clases tradicionales los profesores tienden a dominar la interacción y hablan la mayor parte del tiempo, como constató Hasan (2006) en su estudio con tres profesores de inglés en preservicio, característica que otros autores también han señalado. Según Edwards & Westgate (1994) apud Yang (2008), puede deberse a que los docentes piensan que así tienen un control mayor como condición para alcanzar sus objetivos de enseñanza.

---

<sup>8</sup> IRF en inglés

<sup>9</sup> Ese tercer turno del diálogo triádico es llamado de “evaluación” por Mehan (1979) o “*feedback*” por Sinclair y Coulthard (1975). Un ejemplo claro de ese patrón IRE específico lo vemos en el Ejemplo 1 que acompaña este artículo (p. 3).

La cuestión no se agota en el análisis cuantitativo, pues se debe considerar también la parte cualitativa. Si el patrón IRE está presente en la mayoría de las clases, en el caso de las de lengua extranjera o segunda lengua el alumno participa con la propia lengua que está aprendiendo, y ese hecho tiende a reforzar aun más la centralización del poder en las manos del docente.

Según Freire (*op. cit.*, p. 182), basada en Cazden (*op. cit.*), el contexto es la situación encontrada por el hablante en el momento que antecede a su habla, pero es importante notar también que ese contexto no es estático ni autónomo. Para entenderlo, es necesario conocer no sólo el acto de comunicación específico que está siendo analizado, como también la realidad social y política que ese contexto refleja. Por eso, podemos entender que, por lo menos en parte, esa elevada frecuencia de PDs que encontramos, pudiera estar muy influenciada, en nuestro caso, por la situación de evaluación, aunque ya esos futuros profesores estén acostumbrados a la presencia en las clases de la grabadora de audio y los procedimientos de observación y registro de datos en la sala de aula que ya les han sido explicados, así como entendidos y consentidos previamente.<sup>10</sup>

A veces, los alumnos-profesores con poca experiencia en sala de aula, al dirigirse a los "alumnos" (colegas de estudio y también futuros profesores) en esas situaciones de microenseñanza, tienden a "asegurar" su actuación, con la intención de salir bien en la tarea, preguntando para colegas, en acciones aparentemente ya combinadas, como parece ser el caso del ejemplo 3, a continuación. En otras ocasiones, también se observa que se puede establecer un clima de "ayuda" irrestricta de los "alumnos", pues ellos estarán también en el papel de profesores en otro momento.

### EJEMPLO 3

P.- Bueno. Temos un diálogo Juanito y su mamá y... yo gustaria que alguien leyese. CLARICE. ¿Juanito o mamá? [después de entregar una hoja con un diálogo extenso entre el niño llamado Juanito y su madre, P solicita la participación de la alumna Clarice]

A. Clarice.- Mamá. [la alumna escoge ser la madre y junto con otro alumno inicia la lectura del diálogo, sin tener tiempo siquiera de hacer una lectura previa].

De alguna forma, esas situaciones tienen semejanza con las observaciones que también hemos realizado en sala de aula con profesores ya en servicio, que para dar una buena imagen ante el observador, tienden a hacer PDs para alumnos que saben que pueden responder de forma correcta las cuestiones propuestas y, también evitan, de una forma más intensa que la normal, la participación de los considerados "malos alumnos", intentando asegurar así la producción de

---

<sup>10</sup> Bronckart (1997, p. 93-4) ofrece subsidios teóricos interesantes para entender el concepto de contexto de producción, que él divide en dos elementos: contexto físico y sociosubjetivo. El constructo de situación social, (Goffman, 2002, p. 13-14) también es útil en estos análisis.

respuestas sólo correctas y causar una buena impresión de su papel como docente.

Retornando para nuestro contexto de las prácticas de alumnos-profesores de español en situación de microenseñanza, quiero indicar que si la gran mayoría de alumnos-profesores iniciantes exhiben ese alto porcentaje de PDs; en contrapartida, en esa misma situación registrada, los alumnos-profesores que ya tienen experiencia de enseñanza, en circunstancias normales, muestran una variedad mayor de preguntas y solicitudes indirectas. En el ejemplo 4 veremos una secuencia que lo ilustra:

#### EJEMPLO 4

P.- Qué playa es ésta? ¿Cómo se llama esa playa? [P muestra una tarjeta postal de una conocida playa de la ciudad]

A1.... - Jatiuca, Jatiuca.

P. - Esa playa.. ¿Esta o esa?

A1A2.... - Esta.

A3A4... - Esa

P. - Esta playa. ... ¿Cómo se llama esta playa?

A1A2A3A4.... - Esta playa se llama Jatiuca.

En ese ejemplo, la profesora realiza la pregunta sin nombrar a algún alumno en especial (o sea, es una PI). El resultado es que, además de que más alumnos participaron con una respuesta (del pronombre demostrativo correspondiente), también ellos se mostraban más atentos a la actividad, y el ambiente también era más distendido y con un mejor ritmo de clase. Debemos considerar que esa alumna-profesora ya hacía cinco años que daba clases de portugués.

El hecho de pedir un voluntario para la respuesta, sin nombrar a alguien, puede ser visto también en profesores con más experiencia, como en este caso del ejemplo 5, registrado por el autor en otra universidad pública.

#### EJEMPLO 5

A3- ¿Han roto es un verbo?

P- ¿Ya han visto los tiempos compuestos, no? Han roto es un tiempo compuesto. ¿Es presente? ¿Cómo se llama ese tiempo verbal? ¿Alguien sabe?

AA- XXXX

P- Pretéritos compuestos. Tú viste ahí el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto. Ustedes usaron ahí el pluscuamperfecto, y yo les dije que no, porque es una acción pasada anterior a otra ya pasada. Y yo les dije ¿Y cuál deben usar ahí? Me han dicho. Han, no sé qué cosa, han roto. Y yo les pregunté ¿Y qué cosa es Han roto? ¿Presente?

AA- XXX

A3- Pero Han es presente.

P- Han es presente, pero ahí está como auxiliar del verbo romper que está en pasado participio. Entonces, yo tengo dos formas de tiempos verbales ¿cuáles son?

AA- [hablan bajo entre ellos sobre la pregunta]

A- presente compuesto [dice A3 muy bajo, como con dudas]

P- ¿PRESENTE COMPUESTO? [P lo dijo haciendo énfasis en la pregunta, pero sonriendo]

AA- [risas]

P- Yo hoy he almorzado muy bien. Yo almorcé y... estoy con hambre de nuevo.

AA- [risas y comentarios bajos entre AA]

P- almorcé... ese es el indefinido ¿se acuerdan?. Yo nací, yo comí. Una cosa que sucedió una vez y acabó. Está también el imperfecto, aquel que ya sucedió, ya acabó, pero no tengo una acción de tiempo determinada "Yo jugaba con muñecas".

AA- ¿Cuándo?

P. ¿Cuándo? En el 70 ó 71. Una vez al día, todo el día. Ahora, "hoy he almorzado muy bien". Es compuesto ... y es pretérito. Hasta ahí, estamos bien. Ahora, ¿pretérito qué? ... Ese que tiene la acción, que incluso, puede estar acabada. "Hoy he trabajado muchísimo" ¿Cómo se llama ese pretérito?

A3- ¿Pretérito perfecto?

En este caso, la clase era dada por una profesora con ocho años de experiencia en la enseñanza de lenguas y la actividad era de lectura de un texto narrativo con la presencia de huecos que los alumnos debían rellenar con pretéritos de diversos tipos, simples y compuestos.

La duda preguntada por una aluna (A3), sobre la función del verbo "haber" en el tiempo compuesto, motivó una explicación metalingüística extensa por parte de la profesora con varias preguntas, pero en ningún momento de toda la clase esas preguntas fueron realizadas con el nombramiento de algún alumno en especial.

A partir de esa constatación, busqué encontrar referencias bibliográficas sobre los diversos sistemas de clasificaciones de las preguntas, en el intento de encontrar informaciones sobre el direccionamiento directo o indirecto en las preguntas realizadas por los profesores en sala de aula.

## 2. UNA BREVE VISIÓN GENERAL SOBRE LAS PREGUNTAS EN SALA DE AULA

En ese sentido, la revisión realizada por Liu (2005), con una propuesta de ordenamiento de las diversas clasificaciones de preguntas existentes, se revela como muy útil.

Según Ellis (1994, p. 588), a pesar de que hay pocos problemas en distribuir las preguntas de los profesores en categorías formales, surgen dificultades a la hora de considerar las categorías más cognitivas o comunicativas/funcionales siendo necesario un análisis del contexto donde ocurren las preguntas. Aun en un mismo contexto, personas diferentes pueden tener diferentes puntos de vista sobre la misma cuestión. De esa forma, los investigadores ya han producido muchos sistemas de clasificación de preguntas de acuerdo con diversos criterios, los cuales pueden ser agrupados en cuatro tipos: FORMA GRAMATICAL, VALOR COMUNICATIVO, ORIENTACIÓN DEL CONTENIDO y NIVEL COGNITIVO (LIU, 2005, p. 16).<sup>11</sup>

El primero de los criterios de agrupamiento (la FORMA GRAMATICAL) sería el que permite que se produzca una respuesta correcta lo más corta y natural posible. Bajo ese criterio, las preguntas pueden ser clasificadas como: generales, especiales, alternativas o disyuntivas, aunque muchos trabajos no mencionen esos cuatro tipos. Algunos investigadores indican sólo dos tipos: las preguntas sí o no y las preguntas con "Q\_"<sup>12</sup>. Existe otra taxonomía con tres tipos: 1) las preguntas sí o no, que inducen a una afirmación o negación; 2) las preguntas de alternativa/elección, "o", en las cuales los alumnos pueden responder por repetición ("eco") eligiendo una entre las diversas opciones presentadas en la propia pregunta y; 3) preguntas de información "Q\_", en las cuales los alumnos pueden responder con alguna información que no está contenida en las preguntas (Doff, 1988; Stevick, 1988; Hakanson & Lindberg, 1988 *apud* Ellis, 1994, p. 588, Croos, 1991).

Podemos ver un ejemplo de pregunta de alternativa en el ejemplo 6, tomado del mismo *corpus* analizado:

#### EJEMPLO 6

P.- ¿La niña tiene el pelo largo o corto?  
AAA.- corto.

Cuando fue dado un mayor énfasis a los procesos de comunicación que ocurrían en las salas de aula, apareció el criterio de agrupar las preguntas por su VALOR COMUNICATIVO, en: PROCEDIMENTALES (también llamadas de preguntas sociales, preguntas de gerenciamiento o preguntas de instrucción), mientras que las REFERENCIALES y las "DISPLAY" se diferencian, entre ellas, por el simple criterio de si el profesor conoce o no la respuesta a la pregunta realizada a sus alumnos. Las preguntas "display" son para mostrar la comprensión o dominio del asunto en

---

<sup>11</sup> Otra clasificación de preguntas que pudiéramos haber utilizado es la de Håkansson & Lindberg (1988) que las divide en cuatro categorías: forma / función, nivel cognitivo, valor comunicativo y orientación comunicativa, y que propuso, además, un modelo multidimensional con las tres últimas dimensiones, pero optamos aquí por usar la recopilación hecha por Liu (2005). Estos autores también opinan que la forma/función es la más fácil de ser identificada y, por eso, hacen hincapié en su modelo en las otras tres dimensiones.

<sup>12</sup> Serían las preguntas con " Wh\_" en inglés.



estudio y, como se podrá observar, las preguntas de los ejemplos 1, 2, 4 y 6, presentes en este artículo, son preguntas de tipo "display"<sup>13</sup>.

La lengua es una combinación de forma y significado. En las clases de lengua en que el foco está en la forma, predominan las preguntas tipo "display" mientras que en las clases basadas en el contenido serán más utilizadas las preguntas referenciales (Ellis, 1992). Sin embargo, el uso de uno u otro tipo de pregunta puede influenciar en el nivel de lengua de los alumnos.

Investigadores como Tollefson (1989), Lynch (1991), Ellis (1994), Talebinezahd (1999), Liao (2001) y Tsui (2001), entre otros, prefieren las preguntas referenciales en las clases de lengua para crear un ambiente más favorable para la adquisición y de acuerdo con la recomendación del uso comunicativo de la lengua<sup>14</sup>.

La ORIENTACIÓN PARA EL CONTENIDO, que es el tercero de los criterios, es un área ampliamente ignorada en los estudios sobre preguntas, pues mucha más atención ha sido dada a los análisis en el nivel cognitivo y, recientemente, a las preguntas con valor comunicativo, según Liu (2005).

El foco puede estar en el contenido (la información de un texto dado) o en la forma (la propia lengua). De esa forma, las preguntas en las clases de lenguas pueden estar orientadas para la lengua o para el mensaje.

En el cuarto grupo considerado por Liu (2005), las preguntas agrupadas en el NIVEL COGNITIVO deben "impulsar a las personas a lo largo de una trayectoria de desarrollo cognitivo permitiéndoles un nuevo conocimiento y comprensión (Sigel & Kelly *apud* Dillon, 1988, p. 105). Estas preguntas pueden ser clasificadas como de nivel alto o bajo, restringidas o amplias ("*narrow / broad*") o de proceso/contenido. Las de contenido normalmente son convergentes, simples o factuales; requieren una retomada mental del conocimiento previamente adquirido o del reconocimiento correcto de informaciones específicas., mientras que las de proceso, tienden a ser provocadoras de sensaciones, divergentes, abiertas, abstractas, complejas, orientadas para generar opiniones o juicios que envuelven procesos mentales de creatividad, análisis, síntesis y valoración / evaluación, resolución de problemas, etc. Los dos tipos de preguntas son importantes para el aprendizaje. Las preguntas factuales establecen la base que será usada en las operaciones mentales más complejas.

---

<sup>13</sup> Las preguntas "display", a veces son también conocidas como "pseudopreguntas", "preguntas factuales" o "preguntas sobre información conocida" (= "*known-information questions*"). Según Boissat (1991 *apud* Anaya, 2005), también pueden ser conocidas como "preguntas didácticas", contrario a las preguntas "display", que también pueden ser llamadas de legítimas.

<sup>14</sup> Flanders (1970) encontró que una enseñanza no directiva tuvo un efecto positivo en las actitudes de los alumnos hacia el profesor y hacia el contenido enseñado, por lo que el rendimiento de los alumnos mejoró. El propio profesor Rod Ellis dice que él personalmente prefiere las preguntas voluntarias, realizadas sin nombrar a un alumno en específico (comunicación personal en marzo de 2009).

Todavía en este cuarto agrupamiento, las preguntas pueden ser diferenciadas en preguntas abiertas o cerradas; o en "*rote questions*" (referidas a aquellas que inducen la reproducción de un contenido y que se considera que operan en un nivel superficial) y las "preguntas de comprensión", o sea, aquellas que inducen a la generalización de un contenido nuevo, por ejemplo, la producción de una nueva información basada en la información anterior.

Aunque la proporción de las diversas preguntas cognitivas dependa mucho de los objetivos de la enseñanza y del nivel de los alumnos, la mezcla de preguntas cognitivas de varios niveles debe ser siempre un principio práctico importante en la construcción e implementación de las preguntas de los profesores. En la instrucción basada en textos, las preguntas deben inducir un pensamiento efectivo, responder verbalmente y continuamente interactuar con los textos, colegas, profesores y con ellos mismos.

El reciente estudio de Parker & Hurry (2007) sobre las preguntas realizadas por 51 profesores de primaria de Londres que enseñan lectura, reveló que los profesores usan preguntas para ayudar a entender la información literal del texto, así como a hacer inferencias a partir del texto pero sus preguntas hicieron poco para incentivar a los lectores a pensar sobre lo que ellos estaban leyendo (Parker & Hurry, 2007 *apud* Tracy & Robles, 2009, p. 142).

Como se puede ver hasta aquí, los diversos tipos de preguntas, su interrelación y variación, pueden tener diversos efectos sobre el aprendizaje. Los profesores deben estar conscientes de eso para poder fundamentar mejor su trabajo como docentes.<sup>15</sup>

En Brasil son varios los trabajos realizados en que podemos encontrar el tema de las preguntas en sala de aula: Marcuschi (1986), Magalhães (1986), Fernandes (1992), Coracini (1995), Uchôa (1996), Jesus (2000), Ricardo (2002), Lucioli (2003), Araújo (2003), entre otros. Pasaré a describir brevemente algunos de ellos.

En el trabajo de Lucioli (2003), el autor buscó verificar de qué forma las preguntas fueron utilizadas como mediadoras en el proceso de construcción de conocimientos en las clases de lengua inglesa. También, investigó las preguntas que son utilizadas en sala de aula, así como los tipos de conocimiento que son construidos a partir de su utilización. El análisis de los datos indicó, tanto una modificación en el tipo de preguntas hechas por la profesora-investigadora durante sus clases, como un aumento en el número de las preguntas hechas por los alumnos.

En el subcapítulo "Retrospectiva de estudios acerca de las preguntas", en la sección teórica de ese trabajo, aparece una útil tabla de síntesis de las clasificaciones de preguntas que reproduciré aquí (ver Tabla 1), en la cual se

---

<sup>15</sup> Es de gran importancia que los profesores tengan, por lo menos, algunos conocimientos esenciales, como los sugeridos de forma práctica en la sección "*Questioning*" del conocido curso para profesores de lenguas de Penny Ur (1996).

perciben algunas semejanzas en las clasificaciones dadas por los diversos autores. Las “preguntas de elección múltiple” (Coracini, 1995), y las “preguntas con posibilidad de elección, a través de la conjunción o” (Doff, 1988), tienen semejanzas. De la misma forma, Doff (1988) y Ricardo (2002) hacen mención a las preguntas para las cuales no hay más que una posibilidad de respuesta. Para el primero, tales preguntas son denominadas “preguntas sí / no”. Para el segundo, las preguntas se denominan “cerradas”. Coracini (1995) hace referencia a las “preguntas con huecos”, para las cuales también no debe haber más de una posibilidad de respuesta.

TABLA 1. Síntesis de los tipos de preguntas presentados en el capítulo teórico por Luciola (2003, p. 20) (traducido y adaptado)

Fernandes (1992)	Coracini (1995)	Doff (1988)	Ricardo (2002)	Feuerstein (apud GOMES, 2002)	Martins (2003)
<p>Preguntas Genuinas</p> <p>Pseudo-preguntas</p>	<p>PREGUNTAS DIDÁCTICAS:</p> <p>a) Facilitadoras del Aprendizaje:            * Preguntas encadenadas            * Preguntas de elección múltiple            * Preguntas con huecos</p> <p>b) Animadoras de las Clases:            * Pregunta seguida de una explicación y de la misma pregunta reformulada;            * Pregunta y respuesta por el profesor;            * Preguntas incitativas.</p> <p>c) De contacto: Representadas por partículas interrogativas colocadas al final de la oración o intercaladas en el medio de la frase.</p> <p>PREGUNTAS COMUNICATIVAS            * Aquel que pregunta desconoce la respuesta que le será dada.</p>	<p>*Preguntas cerradas            *Preguntas con posibilidad de elección a través de la conjunción “o”            * Preguntas iniciadas por pronombres relativos.</p>	<p>PREGUNTAS SIMPLES:            * Preguntas “ Wh_ ”;            * Preguntas sí/no;            * Períodos hipotéticos;            * Preguntas encajadas.</p> <p>PREGUNTAS EN SERIE:            * Preguntas que ocurren una después de la otra, no pudiendo ser analizadas separadamente.</p>	<p>*Preguntas en dirección al proceso;            *Preguntas creadas y formalizadas para reforzar en el alumno la necesidad de precisión y exactitud;            *Preguntas que conducen a más de una respuesta;            *Preguntas que conducen al examen de posibles estrategias para la solución de problemas;            *Preguntas que inducen a actividades de raciocinio;            *Preguntas dudosas;            *Preguntas que estimulan la reflexión y reducen la impulsividad;            *Preguntas de tipo exploratorio.</p>	<p>* Preguntas de Investigación;            * Preguntas de Información;            * Preguntas de Aclaración</p>

Otra categoría semejante en Doff (1988) y Ricardo (2002) trata sobre las preguntas iniciadas por pronombres relativos” o “Wh\_”. Las “preguntas encadenadas” de Coracini (1995), presentan trazos semejantes a las “preguntas

en serie” de Ricardo (2002), pues tales preguntas se caracterizan por ocurrir una después de la otra, formando una cadena.

Las “preguntas genuinas”, clasificación dada por Fernandes (1992), se asemejan a las “preguntas comunicativas” de Coracini (1995). En ambas categorías, se presupone que la pregunta suscita los más variados tipos de respuestas.

Se puede notar que Luciola (2003) enriqueció esas clasificaciones con nuevas denominaciones para las preguntas encontradas en su estudio: “preguntas para organización de la clase”, “preguntas para reformulación de respuestas”, “preguntas temáticas”, “preguntas problematizadoras”, “preguntas de contenido”, “preguntas de acompañamiento”, “preguntas de confirmación”, “preguntas sobre vocabulario” y “preguntas de complementación”.

Otro trabajo de maestría revisado fue el de Uchôa (1996), que analizó las preguntas en su relación con las respuestas, y su efecto en la comprensión de los textos y en el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura en una clase de la 5ª serie.

En la parte teórica sobre las preguntas, esa autora, muestra las diferencias entre las diversas categorías de preguntas utilizadas en su trabajo: preguntas polares, factuales o de contenido, preguntas alternativas, de evaluación, librescas, reticentes, confirmatorias (retóricas o *tags*) y las preguntas de eco o invertidas (p. 141-8).

Por su parte, Araújo (2003), describe y analiza las preguntas utilizadas por cuatro profesores de lengua extranjera para averiguar en qué sentido ellas contribuyen para la calidad de la producción oral de los alumnos. A pesar de su importancia, las tipologías propuestas por la investigación realizada en sala de aula no fueron suficientes para poder analizar los datos, pues con frecuencia, no se relacionaban las preguntas al contexto sociocultural en que se realizaban. Un análisis parcial de los datos indicó que las preguntas del profesor están determinadas, entre otros factores, por el ritual, objetivos de la clase, papeles del profesor y de los alumnos, así como por el tipo de enfoque de trabajo adoptado por el profesor. Las preguntas más frecuentes en las clases observadas fueron: la espontánea, la de establecimiento de clima, la procedimental, la interactiva y la pregunta didáctica. Los datos también revelaron que los profesores, al enunciar las preguntas didácticas, hacen uso de estrategias de facilitación, entre las cuales se destacan: la repetición, paráfrasis, preguntas con espacios, énfasis en la palabra clave, traducción, y la pregunta y respuesta dada por el profesor para optimizar la producción oral de los alumnos.

Ese mismo autor, Araújo (2003), en la revisión teórica que realizó, de forma muy interesante estudió las diversas categorías de preguntas por medio de una contraposición entre pares de categorías que, en mi opinión, es un procedimiento que facilita la focalización de las diferencias<sup>16</sup>. Por ejemplo, entre las preguntas

---

<sup>16</sup> Categorías propuestas por Long y Sato (1983) y traducidas por Fernandes (1992).

didácticas abiertas y las cerradas, reúne lo que ya existe sobre ellas. Según el autor, las “preguntas abiertas”, pueden ser también relacionadas con las de “información general”, “referenciales”, “genuínas”, “de nivel superior”, “profundas” y “divergentes”, mientras que las “preguntas cerradas” reciben también otras denominaciones, como: “factuales”, “específicas”, “evaluativas”, “de nivel inferior”, “directas”, “convergentes” y “pseudopreguntas” (p. 38).

Otros pares de categorías descritos son:

- Pregunta más desafiadora X pregunta factual
- Pregunta sobre información general X pregunta específica
- Pregunta referencial X pregunta evaluativa
- Pregunta de nivel superior X pregunta de nivel inferior
- Pregunta profunda X pregunta directa
- Pregunta divergente X pregunta convergente
- Pregunta genuina X pseudopregunta

Los tipos de preguntas de la columna izquierda tienen una connotación positiva, mientras que los de la derecha, no. Algunos especialistas son contrarios a la referida distinción terminológica. Por ejemplo, Nunan (1991) asegura que el tipo de clase y la tarea son los que deben determinar el tipo de pregunta que será usada. Van Lier (1988) argumenta que esa distinción es infructífera, pues la función de las preguntas del profesor es obtener informaciones sobre a lengua meta del alumno y, en ese caso, el hecho del profesor tener o no conocimiento de la respuesta del alumno se hace irrelevante. Él sugiere que los especialistas deberían investigar, por ejemplo:

- a) en qué sentido las preguntas determinan los diferentes tipos de tarea;
- b) el tipo de compromiso que ellas colocan para el alumno;
- c) sus efectos, no sólo en términos de producción lingüística, como también de sus exigencias cognitivas e interaccionales (Van Lier, 1988, p. 225).

Araújo (*op. cit.*, p. 41) es de la siguiente opinión:

Concordamos con la posición de Van Lier y añadimos que tales preguntas no deben ser vistas como dos polos opuestos; por el contrario, se deben definir a partir de las relaciones dialécticas que se establecen entre ellas. Eso significa que ambos tipos de preguntas tienen su espacio en sala de aula. Además, las dos ejercen funciones específicas en el proceso de aprendizaje: mientras una sirve para desarrollar la exactitud formal, la otra sirve para desarrollar la fluencia del alumno; mientras una trata de la información general, la otra ayuda a descubrir<sup>17</sup> la información factual y específica que complementa la información general.

---

<sup>17</sup> Aquí el autor usa el verbo “elicitación”, que pudiera significar explicar o descubrir, entender, entre otras posibilidades. Opté por “descubrir” en la traducción realizada.

Para Araújo (*op. cit.*), la comunicación restringida a preguntas y respuestas se hace artificial y, por eso, sugiere que la enseñanza de las destrezas orales no se limite a esa técnica, pues existen otros estímulos verbales que son igualmente importantes, tales como las afirmaciones y los directivos. Los profesores pueden utilizar, también, diagramas y figuras. El autor, también defiende que, al trabajar las actividades de producción oral, el profesor dé oportunidades al alumno no sólo para responder, como también para preguntar. Finalmente, sugiere que las preguntas del profesor de LE no sean concebidas apenas como una técnica pedagógica, y sí como una estrategia discursiva también y, en especial, como una importante cuestión a ser sistemáticamente investigada por los investigadores del área de los estudios del lenguaje.

Otro estudioso que investigó la pregunta didáctica en el contexto de enseñanza de LE en Brasil fue Fernandes (1992), quien realizó su investigación con profesores de un curso libre de inglés. Los resultados confirmaron estudios anteriores: el tipo de pregunta didáctica más recurrente en las clases de L2/LE es la pregunta cerrada.

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Después de haber revisado varios trabajos y clasificaciones disponibles sobre preguntas y solicitudes en sala de aula, percibo que es casi inexistente la atención dada para el nombramiento o no de los alumnos a la hora de hacer las preguntas. Sólo encontré algunas descripciones en ese sentido en los análisis de datos de Araújo (2003) y un breve comentario sobre la frecuencia de participación de determinados alumnos, en el subcapítulo dedicado a las preguntas de los profesores en Richards y Lockhart (1998), junto con lo que aparece en Sheffield (2002).

Tsui, en 1998, ya comentaba ese hecho: "a pesar de haber sido bastante estudiado el habla del profesor, muy poco se ha hecho para conocer por qué los profesores dirigen las preguntas hechas en sala de aula para determinadas personas y no para otras". Todo parece indicar que hasta ahora no mudó mucho esa situación.

En las recomendaciones sugeridas por Sheffield en el taller titulado "*Asking Questions*" (2002), el séptimo punto dice que la pregunta debe ser hecha antes de dirigirse para un alumno en específico, pues de esa forma todos podrán pensar en la respuesta antes de relajarse al pensar que no será quien responderá esa pregunta. También, en el mismo texto, se recomienda que el alumno sea llamado directamente por el nombre lo cual mostraría que el profesor conoce los nombres de ellos; pero a continuación aclara que ése es un método controvertido y que algunos profesores prefieren no colocar los alumnos en evidencia, mientras que otros avisan que algunos de ellos van a responder y deben hacer las lecturas correspondientes.

Aunque ese último comentario revele la complejidad para lo que debe ser considerado como adecuado o no en esas acciones, es exactamente sobre esos dos puntos en los que focalicé este trabajo de revisión y donde me gustaría continuar avanzando.

Entiendo que las clasificaciones de los tipos de preguntas hayan sido una de las principales preocupaciones de los investigadores del área, pero estimo que esa acción de dirigirse a alumnos en específico o no a la hora de realizar las preguntas y solicitudes por parte de los profesores, puede proporcionar subsidios teóricos y prácticos importantes para entender mejor los procesos de aprendizaje realizados con la mediación de los profesores, y también, -por qué no-, sobre los procesos de formación y desarrollo de los profesores.<sup>18</sup>

¿Podremos llamar la atención de los alumnos-profesores en sus prácticas docentes iniciales sobre ese hecho y propiciar una práctica informada en el sentido de reflexionar sobre las posibles consecuencias de las diversas formas de preguntar y dirigirse a los alumnos?

Creo que sí y, poco a poco, esas cuestiones pueden ser incorporadas a las prácticas de formación de profesores. Para eso, pretendo describir de forma sencilla, los tipos de preguntas de sala de aula y las estrategias de facilitación a la hora de realizar preguntas, buscando proporcionar materiales didácticos como apoyo para la formación de profesores, de forma que sea posible estimular y facilitar el conocimiento y reflexión, por parte de ellos, sobre esos hechos tan comunes e importantes en sala de aula.

#### 4. REFERENCIAS

AL-GARAWI, Buthayna. A review of two approaches to L2 Classroom Interaction. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, v. 2, November 2005.

Disponible en:

[http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2\\_documents/Buthayna/buthayna.htm](http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2_documents/Buthayna/buthayna.htm)

ANAYA, Vanessa. La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE. *redELE*. Revista electrónica de didáctica ELE, núm. 5, 2005.

Disponible en:

<http://www.educacion.es/redele/revista5/pdfs5/anaya.pdf>

ARAÚJO, Silvano Pereira de. *Perguntas do professor universitário de língua inglesa na aula de produção oral: um enfoque etnográfico*. Tesis en el Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, del Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 391 f., 2003-

---

<sup>18</sup> Como ya hemos visto en algunos de los autores citados, y también, como añade, Anaya, el modo en que el profesor elige sus preguntas, puede depender del contexto, pero también puede tener relación con las preferencias personales y las creencias respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Disponível em CD-ROM TELA 3, UCPel, 2006.

Disponível também em:

[http://www.btdt.ufpe.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1712](http://www.btdt.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1712)

BOISSAT, Danielle. Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure, In: C. Kerbrat-Orecchioni (ed.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1991.

BLOOM, Benjamin et al. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. 1956.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso – por interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1997.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso. *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Volumen IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

CAZDEN, Courtney B. Language in education. Variation in the teacher-talk register. In: J. Alatis; R. Tucker (Eds.) *Language in Public Life*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1979, p. 144-162.

CHAUNDRON, Craig. *Second language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CIARDIELLO, Angelo V. Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 42, n. 3, p. 210, Nov. 1998.

CICUREL, Francine; BLONDEL, Eliane (eds.) *La construction interactive des discours de a classe de langue* (Les Carnets du Cediscor, 4.), Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996.

CORACICI, Maria José R. F.. Pergunta-Resposta na Aula de Leitura: um jogo de imagens. In: \_\_\_\_\_. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus Editora, 1989.

DOFF, Adrian. *Teach English - a training course for teachers*. Cambridge: CUP, 1988.

EDWARDS, Anthony Davies; WESTGATE, David P. G.. *Investigating classroom talk*. London; Washington D.C.: Falmer Press, 1994.



- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1994.
- FERNANDES, Andra L. de Moura. *Estudo sobre a interação professor e aluno em sala de aula: as perguntas do professor*. 1992. 201f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- FLANDERS, Ned A. *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley Pub Co, 1970.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca; Discursos e contexto na sala de aula de língua estrangeira. In: Maria Inês Pagliarini Cox; Ana Antônia de Assis-Peterson (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 181-192.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GOFFMAN, Erving. A Situação Negligenciada. In: RIBEIRO, Branca & Garcez, Pedro (org.) *Sociolinguística interacional*, 2ª ed., São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-20.
- GOMES, Cristiano M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GSAS Teaching Center. Asking and Answering Questions. In: *Teaching Manual*. Graduated School of Arts & Sciences, Columbia University, 2005.  
Disponível em:  
[http://www.columbia.edu/cu/tat/manual/7\\_performance/questions.html](http://www.columbia.edu/cu/tat/manual/7_performance/questions.html)
- HÅKANSSON, Gisela; LINGBERG, Inger. What's the question? Investigating second language classrooms. In: Kasper, Gabriele (eds.) *classroom Research*. *AILA Review* 5: p. 73-88, 1988.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Ethnography: Principles in practice*, 3rd. Taylor & Francis e-library, 2007.
- HASAN, Ali S. Analysing bilingual classroom discourse. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 9, n. 1, p. 7-18, 2006.
- HOLMES, Janet. The structure of teachers' directives. In: Jack C. Richards; Richard W. Schmidt. *Language and Communication*. London/New York: Longman, 1983, p. 89-115.
- JESUS, Danie Marcelo de. *As configurações interacionais e o modo de perguntar de professor de inglês*. Dissertação de mestrado inédita. UFMT, 2000.
- LIAO, Xiao Qing. Information Gap in Communicative Classrooms. *English Teaching Forum*, v. 39, n. 4, Oct-Dec 2001, p. 38-41.
- LIU, Wei. Design of Text-based Questions from the Study of Typology of Questions. *Sino-US English Teaching*, v. 2, n. 5 (serial n. 17), May 2005.

Disponível em:

<http://www.linguist.org.cn/doc/su200505/su20050504.pdf>

LONG, Michael H.; SATO, Charlene, J. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Herbert W. Seliger; Michael H. Long (Eds.) *Classroom oriented Research in Second Language Acquisition*, 1983, p. 268-286.

LUCIOLI, Roseméri Maria. *As perguntas como mediadoras na construção do conhecimento*. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, Brasil, 2003.

Disponível em CD-ROM TELA 3, UCPel, 2006.

Também disponível em:

[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/tese\\_rosimeri\\_lucioli.zip](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/tese_rosimeri_lucioli.zip)

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco formação de professores. *The Specialist*. v. 17, n. 1, 1986, p. 01-18.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MEHAN, Hugh. "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, v. 18, n. 4, 1979, p. 285-294.

MITANI, Hiromi. Applying conversation analysis methodology to the analysis of Second Language Classroom: A review of current perspectives. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, v. 2, November 2005.

Disponível em:

[http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2\\_documents/Hiromi/hiromi.htm](http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2_documents/Hiromi/hiromi.htm)

NAPELL, Sondra M. Six Common Non-Facilitating Teaching Behaviors. *Contemporary Education*, v. 47, n. 2, Winter, 1976, p. 79-83.

NUNAN, David. *Language Teaching Methodology*. A Textbook. New York: Prentice Hall. 1991.

PARKER, Mary; HURRY, Jane. 'Teachers' Use of Questioning and Modelling Comprehension Skills in Primary Classrooms. *Educational Review*, v.59, p. 299-314, 2007.

RICARDO, Cláudia do Prado Maia. Perguntas em textos científicos de divulgação para crianças. In: LIMA-HERNANDES, M.C. (org.) *Domínios de Linguagem I – prática pedagógicas*. São Paulo: DISAL, 2002.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles H. *Estratégias de reflexão sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

SHEFFIELD, Suzanne Le-May. *Asking Questions*. In: OI DT TA Teaching Workshop "Asking Questions" November 6, 2002.

Disponibile en:

<http://learningandteaching.dal.ca/aqh.html>

SINCLAIR, John M., COULTHARD, Malcolm. *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford: OUP, 1975.

TALEBINEZAHD, M.R. Effective questions. *English Teaching Forum*, v. 37, n. 2, 1999, p. 20-21.

TOLLEFSON, J. W. A system for improving teacher's questions. *Teaching Forum*. v. XXVII, n. 1, 1989, p. 6 - 9.

TRACY, Karen; ROBLES, Jessica. Questions, questioning, and institutional practices: an introduction. *Discourse Studies*. 11, n. 2; 2009, p. 131-152.

TSUI, Amy B. M. Class Interaction. In Carter, Ronald & David Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP. 2001.

TSUI, Amy B. The "Unobservable" in Classroom Interaction. *The Language Teacher*, v. 22, n. 7. July 1998.

Disponibile en:

<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/tsui.html>

TSUI, Amy B. M.; MARTON, Ference; MOK, Ida A. C.; NG, Dorothy F. P. Questions and the Space of Learning. In: MARTON, F.; TSUI, A. B. M. *Classroom Discourse and the Space of Learning*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004.

UCHÔA, Susan Mary de Mendonça. *O papel das perguntas e respostas em aulas de leitura: análise no contexto da 5a. série*. 1996. 324 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas, 1996.

UR, Penny. *A Course in language Teaching*. Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAN LIER, Leo. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

YANG, Chi Cheung Ruby. Second Language Classroom Interaction Patterns: An Investigation Of Three Case Studies, *2008 International Applied Business Research and College Teaching and Learning Conference Proceedings*, Puerto Rico, USA, 2008.

Disponibile en:

[http://www.cluteinstitute-onlinejournals.com/Programs/Puerto\\_Rico\\_2008/Article%20279%20Yang.pdf](http://www.cluteinstitute-onlinejournals.com/Programs/Puerto_Rico_2008/Article%20279%20Yang.pdf)