

# LA PREGUNTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UNA SÍNTESIS PARA LA COMUNICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN DEL SENTIDO DE LOS SABERES

## QUESTION TEACHING IN UNIVERSITY EDUCATION: A SYNTHESIS FOR COMMUNICATION AND UNDERSTANDING OF THE MEANING OF KNOWLEDGE

Grisales, L. M.<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 04-03-2012 / Fecha de aceptación: 19-05-2012

### RESUMEN

El artículo es una conceptualización de la pregunta didáctica desde el horizonte de la enseñanza universitaria. Para esto se emplea una estructura dialéctica que parte de la tesis que argumenta que la didáctica universitaria busca comunicar el sentido de los saberes en la enseñanza superior, y de la antítesis que argumenta que la pregunta busca comprender el sentido de las cosas en la investigación. De estos dos argumentos emerge la pregunta didáctica como aquella pregunta, que en tanto creación del docente, obedece a la reflexión pedagógica, didáctica y epistemológica del saber, y que abre espacios de conversación para comunicar y posibilitar la comprensión del sentido de los saberes que se enseñan en la universidad, con el fin de introducir a los estudiantes en los métodos de construcción de dichos saberes. La pregunta didáctica al abrir espacios de conversación toma la forma de una secuencia de preguntas, preguntas que abren posibilidades de respuestas y de preguntas para establecer de este modo lógicas comunes entre los saberes y los estudiantes.

**Palabras clave:** Pregunta didáctica; didáctica universitaria; comunicación; comprensión; método de enseñanza.

### ABSTRACT

The article is a conceptualization of the didactic question from the horizon of university education. This is used a dialectical structure that is based on the thesis that argues that university teaching seeks to communicate the sense of knowledge in higher education and of the antithesis which argues that the question seeks to understand the meaning of things in the research. The didactic question like that question, as creation of the teacher, is due to the didactic, pedagogical and epistemological reflection of knowledge and which opens conversation spaces to communicate and enable compression of the sense of the knowledges that are taught in the University, in order to introduce students to methods of construction of such knowledge emerges from

1. Doctora en Educación: línea Didáctica Universitaria (Universidad de Antioquia), Magíster en Salud Pública (Universidad de Antioquia), Especialista en Auditoría en Salud (Universidad de Antioquia), Especialista en Gerencia de Laboratorios (Universidad de Antioquia), Bacterióloga y Laboratorista Clínico (Universidad de Antioquia) lgrisales2610@gmail.com; lgrisales@udea.edu.co

these two arguments. The question to open spaces of conversation teaching takes the form of a sequence of questions, questions that open up possibilities of answers and questions to establish common logic between the knowledge and the students in this way

**Keywords:** Asked teaching, university teaching, communication, understanding, teaching method.

## INTRODUCCIÓN

### La didáctica universitaria para la comunicación de sentidos de los saberes en la enseñanza superior

Si bien el concepto didáctica universitaria surge a principios del siglo XX, podría afirmarse que desde sus inicios -en la antigüedad- la enseñanza de lo superior ha estado ligada al método de construcción de los saberes<sup>2</sup> y al diálogo.

Tal como lo señala la historia, en la antigüedad eran el gimnasio de Sócrates, la academia de Platón y el liceo de Aristóteles las instituciones donde se recibían las enseñanzas de lo superior, es decir, las instituciones donde se cultivaba la virtud (según Sócrates), el pensamiento (según Platón) y el conocimiento (según Aristóteles), siguiendo un método esencialmente filosófico que para el caso del gimnasio era la mayéutica, para la academia era la dialéctica y para el liceo era el diálogo de discusión científica (Calderón y González,

2006). De suyo, estos métodos de enseñanza eran dialógicos y eran además los métodos para alcanzar el conocimiento filosófico y empírico de las cosas, ya que se buscaba que los escogidos trascendieran del mundo visible al mundo inteligible, es decir, alcanzaran la percatación superior del orden de las cosas con el fin de dirigir los destinos del Estado.

Posteriormente en la edad media, el método de enseñanza que se seguía en las escuelas catedrales (instituciones donde se formaban sacerdotes y jóvenes, que sin el interés de pertenecer al clero, deseaban ser más letrados y de donde surgieron las universidades, denominadas inicialmente como *studium generale* y luego *universitas*) era el método escolástico. Este método era un método de especulación teológica y filosófica, que tendía, con la ayuda de conceptos filosóficos, a la penetración racional y a la sistematización de las verdades reveladas en los textos (principalmente la Biblia). Por esta época aparece la obra de Hugo de San Víctor llamada "*Didascalicon*", un manual de teoría y método educativos. En ella, este teólogo alemán expone una teoría educativa sencilla y clara, basada en un programa de estudios lo más completo posible (el *trivium* y el *quadrivium*<sup>3</sup>), el

2. De acuerdo con Foucault, el saber es lo que se puede decir de algo: "A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva [que responde a unos criterios experimentales o formales de cientificidad], se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada" (Foucault, 2005: 306). Y también con González y Díaz "la expresión *saberes* hace referencia a los procesos metódicos de producción de conocimientos nuevos, tradicionalmente conocidos con el nombre de investigaciones científicas, pero existe también otro conocimiento donde lo metódico se denomina estilo, y también genera conocimientos nuevos; es el caso del arte, otro tipo de saber; ambas, las ciencias y las artes tienen sus respectivas manifestaciones técnicas y tecnológicas. El saber elabora su propio discurso que suele comunicarse mediante un lenguaje científico o estético" (González & Díaz, 2008: 84)

3. El *trivium* (tres vías) y el *quadrivium* (cuatro vías) hace referencia a las artes liberales, es decir a los estudios que, en la antigüedad y en la edad media, tenían como propósito ofrecer conocimientos generales y destrezas intelectuales antes que destrezas profesionales u ocupacionales. Del *trivium* hacían parte la gramática, la dialéctica y la retórica. Y del *quadrivium*, la aritmética, la geometría, la astronomía y la armonía.

cual permitía alcanzar la sabiduría por medio del conocimiento teórico y de un método para tratar estos conocimientos: en esencia el método eran la lógica y la dialéctica.

Tal vez desde esta obra comienza a perfilarse el uso del término didáctica, portando el sentido de la enseñanza, pero además, va emergiendo explícitamente el vínculo entre los conocimientos y el método para “tratar” dichos conocimientos en la enseñanza superior, métodos que fundamentalmente eran los métodos para acercarse al conocimiento. Al parecer los conocimientos que se enseñan en lo superior tienen un tratamiento, de lo que cabe preguntarse ¿para qué será ese tratamiento? Quizás, para facilitar su entendimiento y comprensión, es decir su comunicación.

Aunque en la edad moderna surge el concepto didáctica -de la mano de Juan Amós Comenio-, aún no se habla de didáctica universitaria. Sin embargo, en este sacerdote checo se encuentran aportes importantes para la enseñanza superior. Decía Comenio “*que debía reservarse a las Academias el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas*” (Comenio, 2007: 178), para lo cual se necesitan “*profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría [...]*” (Comenio, 2007: 178)<sup>4</sup>.

Así, para Comenio “la academia es: 1) Un concilio permanente de sabios. 2) Una colección de libros de toda especialidad que en cualquier caso se pueda consultar. 3) Un taller de sabiduría donde se trabaja

con ejercicios serios, concretos y continuos” (Comenio, 1992: XII, §1), siendo el objetivo de la academia “el conocimiento puro de las cosas y el acercarse a la práctica” (Comenio, 1992: XII, §6) por medio de “investigaciones y demostraciones pansóficas, (que no pueden ser contradichas) y además diacríticas” (Comenio, 1992: XII, §s.d).

De modo que en esta época, la enseñanza de lo superior se reafirma en su naturaleza académica e investigativa, con un marcado carácter enciclopédico, sentido que se encuentra conforme a los ideales de la época trazados por la ilustración y la ciencia. Pero también se reafirma en su naturaleza metódica, que según Comenio debía seguir el análisis, la síntesis y la síncretis (Comenio, 1992: VII, §16), método que además de seguir el método para acercarse al conocimiento puro de las cosas, facilitaba su comunicación. Cabe preguntarse entonces ¿qué se entiende por método? y ¿qué se entiende por comunicación?

Etimológicamente la palabra método es tomada del griego *méthodos* que significa “camino para llegar a un resultado”. Es en la edad moderna cuando se alcanza el auge de la investigación sobre el método con los aportes de Renato Descartes quien depositó en el método el camino para llegar a la verdad de las ciencias. Si bien, la realidad que se desea conocer determina la estructura del método a seguir (de ahí que existen diferentes métodos: inductivo, deductivo, abductivo, heurístico, hermenéutico, etc.), hay en el método la posibilidad de que sea usado y aplicado por cualquiera. Esto fue establecido por Descartes, cuando indicó en su *Discurso del Método* que las reglas metódicas propuestas eran reglas de invención o de descubrimiento que no dependían de la particular capacidad intelectual del que las usara. Así, la verdad de las ciencias

4. Tal vez desde este momento, comienza a ser evidente la necesidad de la doble formación del docente universitario: formación en su campo disciplinar y formación en pedagogía y didáctica para comunicar los saberes a los estudiantes.

se alcanza cuando se ha seguido rigurosamente el método creado por ellas. Dice Ferrater que el método es ante todo un orden manifestado en un conjunto de reglas. Es ante todo un orden.

De modo pues, que ligar la enseñanza de lo superior con el método de construcción de los saberes indica que la enseñanza superior debe seguir el orden establecido por el saber. Y seguir este orden es seguir su lógica, es seguir su sentido. Pero ¿qué finalidad podrá tener seguir este orden en la enseñanza superior? En Paulsen se encontrará la respuesta.

Por otro lado, etimológicamente la palabra comunicar se deriva de la palabra común y es tomada del latín *communicare* que significa “compartir”, “tener comunicaciones con alguien”. De acuerdo con Gadamer,

“la verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro, ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia, que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo [...]. La opinión común se va formando constantemente cuando hablan unos con otros y desemboca en el silencio del consenso y de lo evidente. Por eso me parece justificada la afirmación de que todas las formas extraverbales de comprensión apuntan a la comprensión que se amplía en el habla y en la conversación” (Gadamer; 2001: 103).

Se comprende entonces que el método de enseñanza a nivel superior, debe posibilitar la comprensión del sentido de los saberes que se enseñan en la universidad con el fin de establecer lógicas comunes y, a la vez, estas lógicas comunes posibilitan la comunicación. Quizás en esto se encuentra la orientación didáctica del método: en que “facilite” la comprensión del sentido de los saberes para hacer posible el establecimiento de coincidencias con el fin de interpretar en comunidad el mundo.

Si bien, el asunto de la comunicación en la enseñanza superior fue un interés explícito en la modernidad, este tema solo vuelve a retomarse después de la segunda mitad del siglo XX con los aportes de Louis Not. No obstante, durante los siglos XVIII y XIX persiste la idea de que el método de enseñanza en la academia es el mismo método de construcción de los saberes. Y es este sentido el que le da origen al concepto didáctica universitaria a principios del siglo XX.

Por esta época, según Friedrich Paulsen<sup>5</sup>, comienza a manifestarse un interés por crear -a la luz de la pedagogía- una teoría general de la instrucción en la universidad, ya que si la pedagogía había sido de gran interés para la escuela, entonces también podría ser de interés para la academia (surgiendo posiblemente el concepto pedagogía universitaria o pedagogía académica); y también se consideraba la creación de un instituto para la formación de maestros universitarios. Estas propuestas fueron rechazadas por Paulsen por considerar, primero, la imposibilidad de crear una teoría “general” de la instrucción en la universidad, ya que en la universidad se trabaja con diversas materias que tienen métodos de investigación diferentes, porque, para Paulsen, la

5. Friedrich Paulsen (1846-1908), filósofo y pedagogo alemán.

enseñanza en la universidad debe seguir el método del saber que se enseña con el fin de introducir al estudiante en dichos métodos. Entonces, pensar en la pedagogía universitaria o en una teoría “general” de la instrucción en la universidad, implica pensar en profesores que dominen todos los métodos de construcción de todos los saberes, situación imposible de alcanzar (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906: 222); y por otro lado, para Paulsen no era necesaria la creación de un instituto para la formación de maestros universitarios ya que el dominio de la materia facultaba al profesor para enseñarla (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906: 222), en razón de que conocía el método propio del saber. En parte, esta postura se corresponde con lo planteado por Comenio, en tanto en la academia se necesitan profesores sabios y eruditos, que enseñen según el método de construcción de los saberes, pero deja de lado el tratamiento que debe hacerse a esos saberes para poderlos comunicar.

Dado que Paulsen rechazaba el concepto pedagogía universitaria por encontrar la pedagogía unida a la enseñanza de los niños, propuso el empleo del concepto didáctica de la enseñanza universitaria, siendo este -quizás- el origen del concepto didáctica universitaria. Así las cosas, el concepto surge como una teoría de la enseñanza en la universidad, la cual sigue el método de construcción del saber que se enseña con el fin de introducir a los estudiantes en dichos métodos.

Se percibe entonces que la didáctica universitaria mantiene un dilema entre el método del saber que se enseña y el método para enseñarlo, que de acuerdo con la historia es el mismo método de construcción de los saberes, pero “tratado” para facilitar su comunicación. Así, el profesor universitario no está solamente en relación con el saber, sino que además está en relación con sus prácticas de ense-

ñanza, entendidas como la estructuración particular que hace cada profesor de la enseñanza para posibilitar los procesos de conocimiento de los estudiantes. A esta estructuración particular Edith Litwin la denomina configuración didáctica. (Litwin, 1997: 97). Esta manera propia de configurar la clase, se corresponde con la lógica de la didáctica y con la lógica del saber que se enseña. De ahí que la didáctica universitaria, en tanto práctica, se conciba como una síntesis.

En este sentido también se encuentran los aportes de Mikhail Aleksandrovich Danilov, para quien es un encargo de la didáctica darle un orden a la enseñanza. Este pedagogo soviético argumenta que el orden se alcanza cuando hay una estrecha relación entre la asignatura, la enseñanza y el estudio: “cuando la asignatura, es acertadamente interpretada por el profesor, da lugar a determinados procedimientos de enseñanza, los cuales, a su vez, organizan el estudio de los escolares, proporcionándoles condiciones favorables para ello” (Danilov, 1968: 57). Se comprende entonces que el orden en la enseñanza superior deriva de una acertada interpretación del saber, es decir, responde a la puesta en práctica del saber en el contexto de la didáctica universitaria para comunicar el sentido de estos saberes.

Es un hecho entonces que la síntesis creada por el docente universitario es para comunicarla. En este aspecto, el pedagogo francés Louis Not presenta su postura frente a la enseñanza dialogante. Para Not, la enseñanza dialogante es una característica de la formación en segunda persona, en donde el profesor debe comunicar al estudiante la información que aportan los textos para que este -el estudiante- obtenga el conocimiento. Dice Not: “[...] la enseñanza dialogante se obliga, por definición, a comunicarle

las informaciones que le son necesarias [al estudiante] y que no puede encontrar solo” (Not, 1992: 84). De modo que las informaciones necesarias para el estudiante están contenidas en la síntesis que crea el docente universitario, que al ser comunicadas a través del método de enseñanza, le posibilitan al estudiante alcanzar el sentido de los saberes. No son transmitidas sino comunicadas, son dialogadas, son conversadas, para establecer un punto de vista común, un acuerdo. De ahí que este tipo de enseñanza sea formativa.

Como se ha dicho, la comunicación de los saberes implica un tratamiento para posibilitar su entendimiento y comprensión. Es claro que no se transforman en su sentido, porque el encargo de la didáctica universitaria, como se veía desde Paulsen, es introducir al estudiante en la lógica de los métodos de los saberes. Entonces, ¿en qué consistirá el tratamiento de los saberes?

El matemático francés Yves Chevallard desarrolla el concepto transposición didáctica para referirse al trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza: “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*.” (Chevallard, 1991: 45). Así, el tratamiento de los saberes está dado por las transformaciones adaptativas las cuales están mediadas por la reflexión didáctica y epistemológica del saber. Al respecto señala: “el concepto de transposición didáctica [...] es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, es lo que le per-

mite ejercer su vigilancia epistemológica” (Chevallard, 1991: 16). Y posteriormente agrega: “es precisamente el concepto de transposición didáctica lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico, y se convierte entonces en guía del buen uso de la epistemología para la didáctica” (Chevallard, 1991: 23).

En un sentido complementario se encuentran los aportes de Wolfgang Klafki para quien,

“la tarea del didacta y del educador es buscar y explotar los contenidos formativos, es decir, aquello verdaderamente importante y de peso que hay en un contenido y hacerlo parte de la enseñanza. El contenido no es importante *per se*, sino en tanto comunica un sentido que el mismo guarda y mantiene de una forma particular. El sentido puede sacarse a la luz, pero para ello el didacta debe situarse en el contexto de sentido que lo engloba, es decir, debe mirar los contenidos desde una perspectiva pedagógico-formativa” (Runge, 2008: 169).

Por esto, para este pedagogo alemán la didáctica es “el resultado de un proceso hermenéutico que presupone la comprensión y la capacidad de comunicar. El maestro se debe apropiarse de un contenido de tal manera que reconozca en él lo significativo y pueda comunicarlo con el fin de que, a partir de esa mediación, tenga lugar el proceso formativo” (Runge, 2008: 169-170).

Así pues, el tratamiento de los saberes en la enseñanza superior responde a la reflexión pedagógica, didáctica y epistemológica -de los contenidos- que realiza

el docente universitario, con el fin de identificar el sentido de los saberes y comunicarlo para posibilitar la comprensión y con ella la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se concibe al docente universitario como un hermeneuta o intérprete que reflexiona y comprende el sentido formativo de los saberes que enseña, para comunicarlo a los estudiantes mediante la conversación.<sup>6</sup>

En suma, la didáctica universitaria es una síntesis creada por el docente donde converge, por un lado, la reflexión epistemológica asociada a comprender el sentido del método y del saber que se enseña, y, por otro lado, la reflexión pedagógica y didáctica asociada a comprender el sentido formativo de los saberes. Esta síntesis, se crea con el fin de comunicarla a los estudiantes para posibilitar la comprensión del sentido de los saberes en busca de establecer lógicas comunes que les permita insertarse en el método de construcción de los saberes.

La didáctica universitaria así entendida lleva a instalar en ella el diálogo entre unos y otros (profesor-saberes, estudiante-profesor, estudiante-saberes, estudiante-estudiante, profesor-profesor) para llegar a acuerdos que posibiliten la creación del sentido común. Y como diálogo, pervive en la didáctica universitaria la dialéctica de la pregunta y la respuesta. Entonces, ¿cómo es posible comprender la pregunta?

## DESARROLLO

### La pregunta para la comprensión del sentido de las cosas en la investigación

6. Para Gadamer “la conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice” (Gadamer, 2005: 463)

Desde su significado etimológico la palabra pregunta deriva de preguntar (*percontāri*) que significa “someter a interrogatorio”, “inquirir”, “interpelar”, propiamente “tantear, sondear, buscar en el fondo del mar o río”. Así, la pregunta guarda el sentido de ser un medio, como una sonda, mediante la cual se puede buscar algo en la profundidad, siendo esta búsqueda una búsqueda intencionada, en tanto se trata de un tanteo, que se hace con cautela y habilidad, para descubrir lo que está oculto. Pero a la vez, la pregunta guarda también el sentido del método, que resulta ser el camino para llegar a la profundidad de las cosas.

Aunque la pregunta como concepto surge -presumiblemente- en el siglo XX, desde la antigüedad se viene empleando la pregunta como un medio que subyace a los métodos filosóficos con el fin de llegar a una parte, parte que está oscura y velada. En este sentido, el método socrático por medio de la interrogación busca llegar a la virtud al extraer del alma lo que el alma ya sabe pero de un modo incierto. Por su parte, la dialéctica -método empleado por Platón- encuentra en la pregunta y en la respuesta el método para discriminar y conjugar las ideas, ideas que en apariencia son contrarias pero que guardan en sí algo en común. Y por último, el diálogo de discusión científica de Aristóteles busca llegar al ser de las cosas por medio de la indagación, ya que el conocimiento es indagación de la esencia (Ferrater, 1994: 2969).

Posteriormente en el medioevo, el método escolástico encontró en la pregunta el medio para llegar a la verdad de los textos. Como se mencionaba anteriormente, el método escolástico consiste en una discusión dialéctica de los filósofos entre sí o del filósofo consigo mismo, para confirmar o negar una intuición primaria sobre el sentido de los textos o sobre

una cuestión: mediante la duda sobre el sentido de determinadas sentencias de los “Padres”, se llegaba a interrogar, a buscar más a fondo; es así, a través de esta puesta en cuestión teórica, como se alcanza la verdad. “La aparente *dissonancia* de la doctrina patrística que se nos presenta en ocasión debe disolverse a través de una serie de cautelas metodológicas en el examen de tales escritos. [...] La pregunta constante representa la clave o llave de la sabiduría” (Martínez, 2003: 442). De modo que para este momento la pregunta se entiende como un medio, que al confirmar o negar una sentencia, se aproxima a la verdad de los textos.

Se va comprendiendo entonces, que la pregunta al ser un medio cumple una función mediadora entre lo oscuro y lo claro, entre lo velado y lo descubierto, entre lo incierto y lo verdadero. De acuerdo con Hegel, la mediación “es un comienzo y un progreso hacia un segundo término, de modo que esto, lo segundo, sólo es en tanto se ha llegado a él a partir de otro que le es opuesto [...]” (Hegel, 2006: 42). En otras palabras, la mediación es la acción de un medio que sirve de intermedio entre un término o un ser del cual se parte, y un término o un ser al cual se llega, siendo esa acción productora del segundo, o por lo menos condición de su producción. Así, la pregunta en tanto medio permite pasar de lo velado a lo descubierto, de la oscuridad al esclarecimiento, de lo incierto a lo cierto. Por lo tanto, se comprende que la pregunta tiene un sentido, una orientación, una finalidad. Pero a la vez, la pregunta posibilita llegar al ser de las cosas, es decir, a su sentido, tal como si fuera una sonda.

Ya para el siglo XVII, impulsado por el Renacimiento, en la edad moderna se da un giro en cuanto a los métodos de la filosofía. Hasta este momento, los

métodos socrático, dialéctico, lógico y escolástico partían de las intuiciones, las cuales eran defendidas o explicadas por medio de la discusión o el diálogo. Ahora, con el *Discurso del Método*, Renato Descartes pone el acento en la intuición misma y en los métodos para lograrla. Para este filósofo francés, la intuición o conocimiento inmediato, es el acto del espíritu que aprehende y conoce las naturalezas simples, es decir, las ideas claras y distintas. Así, el interés es convertir la duda en el verdadero método para llegar al conocimiento verdadero de todas las cosas. Al respecto señala:

“[...] Y no es que imitara a los escépticos, que dudan por sólo dudar y se las dan siempre de irresolutos; por el contrario, mi propósito no era otro que afianzarme en la verdad, apartando la tierra movediza y la arena, para dar con la roca viva o la arcilla. Lo cual, a mi parecer, conseguía bastante bien, tanto que, tratando de descubrir la falsedad o la incertidumbre de las proposiciones que examinaba, no mediante endebles conjeturas, sino por razonamientos claros y seguros, no encontraba ninguna tan dudosa, que no pudiera sacar de ella alguna conclusión bastante cierta, aunque sólo fuese la de que no contenía nada cierto” (Descartes, 1972: 64-65).

Entonces con Descartes, la pregunta ya no subyace a los métodos -como se percibía en la antigüedad y en la edad media-, sino que ahora se convierte en el camino mismo para llegar al conocimiento verdadero, en tanto este conocimiento se resiste a cualquier duda. Para Descartes hay que “rechazar como absolutamente falso todo aquello en que pudiera imaginar la menor



duda [...]” (Descartes, 1972: 37). Así, la pregunta es un método que por medio del análisis permite “apartar la tierra movediza para dar con la roca viva”, es decir, con la verdad.

Si bien, durante los siglos XVIII y XIX la pregunta sigue siendo el método de la filosofía, las preocupaciones de los filósofos se orientan más hacia cuestiones epistemológicas que hacia conceptualizaciones propiamente de la pregunta. No obstante, durante el siglo XX se percibe el surgimiento de la conceptualización de la pregunta, principalmente con los aportes de John Dewey, Martín Heidegger, Hans-Georg Gadamer y Paulo Freire, conceptualizaciones que llevan a ubicar la pregunta en el plano de la comprensión.

Con Dewey, la pregunta se comprende como un acicate para el pensamiento reflexivo. De acuerdo con este pedagogo y filósofo americano, “*lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende [...]*” (Dewey, 1993: 24). Este “examen activo, persistente y cuidadoso” se realiza por medio de la pregunta, con el fin de encontrar algo nuevo o ver lo ya conocido bajo una luz diferente. Pero realmente, no se trata de una sola pregunta, sino de una sucesión de preguntas, en donde cada una es un paso para llegar a la comprensión de las cosas. Es una secuencia ordenada, en tanto se dirige a un fin, a una intención (así como un método) y no porque implique un rigor en la secuencia de las preguntas. Al respecto, Dewey señala: “[...] las preguntas debieran ser de tal manera que no interrumpieran el desarrollo del tema. Esto quiere decir que debieran ser factores de una discusión continuada, y no formuladas como si cada una de ellas

fuera un todo cerrado en sí mismo [...]” (Dewey, 1993: 265).

De lo que se trata entonces con la secuencia de las preguntas, es de abrir el diálogo para discutir conjuntamente una cuestión y, de esta forma, propiciar el desarrollo del pensamiento reflexivo, es decir, la formación de juicios, porque es “a través del juicio que se aclaran los datos confusos y se reúnen hechos aparentemente discontinuos e incoherentes. El esclarecimiento es *análisis*. La reunión, o unificación, es *síntesis*” (Dewey, 1993: 135). De lo cual se entiende que la pregunta es el detonante para esclarecer o solucionar cuestiones a partir de procesos de análisis y de síntesis. De hecho, “*la función del pensamiento reflexivo, [y por tanto, de la secuencia de preguntas] es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa*” (Dewey, 1993: 111), en busca de la comprensión.

Si bien, Dewey ubica la comprensión en aprehender un significado, es decir, en captar sus relaciones, su funcionamiento, sus consecuencias, su utilidad (Dewey, 1993: 146), lo que se descubre es que aprehender un significado es aprehender una intención (Dewey, 1993: 167), o un sentido. De modo que la pregunta se entiende como un medio y un método para comprender, en la medida que permite la aprehensión de la intención o del sentido de las cosas. Una vez se aprehende esta intención o este sentido, se transforma la situación de duda en una situación estable del conocimiento, es decir, en un juicio.

Por su parte para Heidegger dice que,

“todo preguntar es buscar.  
Todo buscar tiene su dirección

previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer “qué es” y “cómo es” un ente. El buscar este conocer puede volverse un “investigar” o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta. El preguntar tiene, en cuanto “pregunta por...”, su *aquello de que se pregunta*. Todo “preguntar por...” es de algún modo “preguntar a...”. Al preguntar es inherente, además del aquello de que se pregunta, un *aquello a que se pregunta*. En la pregunta que se investiga [¿qué es el ser?], es decir, específicamente teórica, se trata de determinar y traducir en conceptos aquello de que se pregunta. En esto reside, como aquello a que propiamente se tiende, *aquello que se pregunta* y en que el preguntar llega a la meta. El preguntar mismo tiene, en cuanto conducta de un ente, de aquel que pregunta, un peculiar “carácter de ser”. El preguntar puede llevarse a cabo como un “no más que preguntar” o como un verdadero preguntar. Lo peculiar de éste reside en que el preguntar “ve a través” de sí desde el primer momento en todas las direcciones de los mencionados caracteres constitutivos de la pregunta misma” (Heidegger, 1971: 14).

De modo que con la pregunta se busca algo para comprenderlo, y a la vez este algo determina el sentido de la pregunta; por eso la pregunta no es a ciegas ni por algo desconocido, sino que la pregunta es por algo inapresable, en razón a que está oculto y velado, por eso su sentido de

descubrimiento. También, la pregunta no solo pregunta por algo, sino que también le pregunta a algo o a alguien, en donde presumiblemente está la respuesta. De ahí que la pregunta permita acceder a ese algo o a ese alguien para descubrir el algo que se busca; por tal motivo, la pregunta abre. Pero adicionalmente, la pregunta tiene un aquel que pregunta, quien también le imprime el sentido a la pregunta, quien elige y establece el horizonte de la pregunta. En consecuencia, a través de la pregunta, en tanto lente, se puede ver en tres direcciones: hacia lo que se pregunta, hacia a quién se pregunta y hacia quién pregunta.

La cuestión para Heidegger no es preguntar por las cosas (o entes) sino preguntar por el ser (o esencia) de las cosas. Así, la finalidad de la pregunta es esclarecer y traducir -por ejemplo, en conceptos, en imágenes o en hechos- esa esencia o ese sentido del algo por lo que se está preguntando con el fin de comprenderlo. De este modo, la respuesta es un esclarecimiento y una traducción: “no se trata de una fundamentación, sino de un poner en libertad un fondo que muestra este fondo” (Heidegger, 1971: 17). Pero si bien, la pregunta trata de poner en libertad el sentido de las cosas, este poner en libertad está de acuerdo con el horizonte de comprensión de quien pregunta, porque toda pregunta tiene un quién que pregunta. ¿Será entonces, que la pregunta abre para poner en libertad el sentido, pero también abre, en tanto se esclarece y traduce desde el horizonte de comprensión de quien pregunta, lo que lleva a un abanico de posibilidades en la respuesta? ¿Será esta apertura la que posibilita la comprensión de las cosas?

Mientras con Heidegger el concepto pregunta se entiende como un buscar, con Gadamer la pregunta se presenta unida al



sentido de abrir un horizonte. Al respecto afirma Gadamer:

“para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas *la pregunta va por delante*. Una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta. [...] Esta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. [...] El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta” (Gadamer, 2005: 440).

Así pues, el concepto pregunta mantiene el sentido de ser un medio para comprender, para conocer o para saber el contenido de las cosas (es decir, su sentido), pero también se orienta hacia ser un medio que abre, en primer lugar, las

cosas donde está oculto el sentido, porque para buscar hay que abrir, y en segundo lugar, abre las posibilidades de respuesta, en la medida en que se pone en cuestión el sentido mismo; de ahí, que la pregunta es abierta y conduzca a la comprensión. De modo que, se retoma nuevamente el sentido de análisis y la comprensión que guarda la pregunta. El quebrantar lleva implícita la separación de la cosa, como un todo, para poder penetrarla y descubrir su sentido. Pero ya no se trata de romper la cosa sólo para poner en libertad el sentido, sino para interrogarle desde el horizonte de la pregunta, es decir, para comprenderlo.

Se reafirma entonces que la pregunta se dirige a la búsqueda del sentido de las cosas, pero a la vez la pregunta misma tiene un sentido, en el marco del cual se presentará la respuesta y este sentido lo concede quien pregunta. Para Gadamer, “es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación. [...] El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva” (Gadamer, 2005:439). Por esto la pregunta posibilita la comprensión, porque en la respuesta se fusiona lo propio de quién pregunta -su horizonte-, con lo ajeno de la cosa preguntada. Se crea una unidad de sentido. Y es este horizonte lo que le da el matiz de apertura a la pregunta: la pregunta como un lente.

De modo que al preguntar no se sabe de antemano la respuesta, sino que la pregunta abre posibilidades de respuesta. La verdadera pregunta es la que tiene esta apertura. En este sentido, Gadamer afirma que “frente al preguntar no cabe

un comportamiento potencial, de simple prueba, porque preguntar no es poner sino probar posibilidades” (Gadamer, 2005:453) y agrega más adelante “cuando se pregunta se dejan abiertas posibilidades de sentido” (Gadamer, 2005: 454).

Finalmente, con Freire se refuerzan los sentidos que trae la pregunta, en tanto un estímulo para el pensamiento, pero además, adquiere el sentido de la transformación de la realidad. Este educador brasileño enmarca su propuesta pedagógica en la pregunta y en el diálogo como el modo por excelencia para alcanzar la liberación y transformación de la realidad.

Para Freire, la pregunta libera en tanto desarrolla en quien pregunta un pensamiento crítico frente al mundo para transformarlo: “[...] la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación” (Freire, 1986: 60). Así, el acto de preguntar es propio del ser humano y está ligado necesariamente a la práctica (Freire, 1987: 57), entendida ésta como la transformación de la realidad con vista a una permanente humanización de los hombres (Freire, 1970:1 06). Pero la transformación de la realidad conlleva también a que quien pregunta se transforme. En este sentido, afirma Freire: “[...] Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión” (Freire, 1986: 58). Así, la pregunta permite poner en libertad el sentido de la realidad para reflexionar y actuar.

Pensar en la pregunta como un medio para la transformación, implica ubicar la pregunta en el contexto del diálogo, ya que es en este contexto donde se posibilita el pensamiento crítico (Freire, 1970: 107) y en donde se da el encuentro de los

hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, es decir, para transformarlo, ganado de este modo significación la existencia humana (Freire, 1970: 101). “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo” (Freire, 1970: 100). De este modo, se refuerza el sentido dialéctico de la pregunta en tanto el acuerdo al que se llega a través del diálogo lleva implícitamente a un cambio de posición inducido por cada una de las posiciones contrarias, cambios que en últimas son transformaciones de la realidad y del ser que pregunta. De ahí, que la pregunta forma.

En síntesis, se comprende la pregunta como un medio dialéctico que porta sentidos contrarios: por un lado, porta el sentido de quién pregunta, lo que constituye el horizonte de la pregunta desde donde se responde, y, por otro lado, porta el sentido de la cosa preguntada. En tanto es un medio dialéctico hace posible llegar a un acuerdo entre estos sentidos (unidad de sentido), que en el contexto del dialogo posibilita el entendimiento, la comprensión y la transformación de sí mismo y de la realidad. Esto hace que la respuesta a la pregunta no esté prefijada, sino al contrario, que se abran múltiples posibilidades para esclarecer y traducir el sentido oculto de las cosas. Adicionalmente, en la pregunta pervive el sentido de la secuencia de preguntas que en su conjunto posibilitan el análisis, la reflexión, la comprensión, la interpretación y la síntesis, en tanto como método la secuencia de preguntas posibilita el rompimiento de la cosa para apresar su sentido, explicarlo desde el horizonte de las preguntas y así, llegar a acuerdos entre la cosa preguntada y quien pregunta. En últimas, con la pregunta se descubre y se comprende el sentido de las cosas y se crean cosas nuevas por medio de procesos dialécticos.

Entonces, si la pregunta es para comprender el sentido de las cosas y la didáctica universitaria es para comunicar el sentido de los saberes en la enseñanza superior ¿cuál es el sentido de la pregunta didáctica?

### **La pregunta didáctica: una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes**

De lo presentado anteriormente, emerge la pregunta didáctica como aquella pregunta que abre espacios de conversación para comunicar y comprender el sentido de los saberes que se enseñan en la universidad. Es decir, la pregunta didáctica es aquella pregunta que hace posible la comunicación del sentido de los saberes- que están dados de una forma inmediata a través de los contenidos- y a la vez, hace posible la comprensión de este sentido, con el fin de introducir a los estudiantes en los métodos de construcción de los saberes.

Se señalan tres características de la pregunta didáctica: 1) que abre espacios de diálogo; 2) que posibilita la comunicación y la comprensión de sentidos; y 3) que introduce a los estudiantes en los métodos propios del saber. Si bien es difícil separar estas características para comprenderlas individualmente, se referirá en un primer momento al último aspecto, para finalizar con el primero por considerarlo como una característica sintetizadora de la pregunta didáctica.

Una de las características de la pregunta didáctica es que introduce a los estudiantes en el método propio del saber. Ya se anotaba en la primera parte del

artículo, que el encargo de la didáctica universitaria es insertar a los estudiantes en el método de construcción del saber al seguir este método en la enseñanza, pero orientado por una reflexión pedagógica, didáctica y epistemológica.

Dado que se trata de introducir a los estudiantes en un método, la pregunta didáctica se manifiesta en una secuencia de preguntas que busca estimular el pensamiento del estudiante conforme la lógica del método, pero a la vez busca comunicar el sentido de los saberes para que el estudiante los comprenda, es decir, para crear una unidad de sentido con ellos -con los saberes-. Al respecto señala Young: “la mayoría de las preguntas de los maestros se hacen en largas sucesiones con una clara unidad de propósito [...]” (Young, 1993: 117). Y agrega además que “las preguntas de una serie no se yuxtaponen al azar [...]. Las series de preguntas reflejan un proceso o estrategia de búsqueda de objetivos. [que para el caso de la enseñanza en la universidad es introducir a los estudiantes en la lógica del saber]. Únicamente sobre el fondo de esta estrategia, que a menudo es tácita -no se anuncia-, podemos determinar la función de las preguntas individuales [...]” (Young, 1993: 119). De modo que es por medio de la serie de preguntas, como el profesor va orientando al estudiante -según el método- hacia la comprensión del sentido de los saberes, en la medida en que lo invita a examinar una cuestión siguiendo la lógica del saber.

Es un hecho que esta secuencia de preguntas responde a la reflexión pedagógica, didáctica y epistemológica que ha hecho el docente en busca de estimular

el pensamiento de los estudiantes según la lógica del método. Ya se anotaba anteriormente que una acertada interpretación del saber da lugar a una serie de actividades a desarrollar por el estudiante para estimular su pensamiento. En este sentido afirma Zabalza que las preguntas del profesor “predefinen el tipo de operación mental que desea elicitar en el alumno” (Zabalza, 2004: 192-193). Por su parte, Aebli señala que “[...] el profesor que plantea una pregunta [...] invita al estudiante, sencillamente, a considerar un objeto presente desde un determinado punto de vista [...]” (Aebli, 2002: 311). Y Danilov afirma:

“de aquí [“que los conocimientos sean fruto de la actividad mental de los alumnos y de que éstos descubran la interdependencia de los fenómenos estudiados y comprendan la lógica de la propia ciencia”] se infiere que

el signo más relevante de una lógica acertada en la explicación del nuevo material consiste en que cada nuevo concepto o ley se forma en la conciencia de los alumnos como respuesta a una pregunta surgida en ellos o planteada por el profesor y como una construcción lógica indispensable, dimanante del análisis del material presentado por el profesor” (Danilov, 1968 :179).

En esta secuencia se emplean entonces diferentes tipos de preguntas, que se corresponden con el orden del método y con la actividad mental que se desea estimular en el estudiante. En este sentido, la clasificación de preguntas más referenciada es la de Benjamin S. Bloom. No obstante, en el cuadro 1 se relacionan otras clasificaciones de las preguntas dadas por otros autores desde el campo de la didáctica.

### Cuadro 1.

Tipología de las preguntas de acuerdo con algunos autores:

Autor	Criterio de clasificación	Tipología de las preguntas
Ruiz, 1916	Procedimiento heurístico (Ruiz, 1916: 54-55)	<p><b>Analíticas:</b> Van conduciendo al discípulo en la desmembración o análisis de sus conceptos, para que se dé más clara razón de ellos.</p> <p><b>Indicativas:</b> Llamam la atención sobre cada una de las cosas sometidas a los sentidos del discípulo, sus partes, relaciones, etc. Su finalidad es ayudar a la imperfecta <i>observación</i> del alumno, para que llegue a un conocimiento mejor del que espontáneamente alcanzaría de los objetos.</p> <p><b>Inductivas:</b> Guían para formar <i>inducciones</i> más o menos perfectas, subiendo de la observación de varios casos particulares a establecer la ley o regla general.</p>



Bloom, 1956	Actividad intelectual y mental necesaria para formular la respuesta (Bloom, citado por Vogler, 2004)	<p><b>Conocimiento:</b> Es el nivel cognitivo más bajo y los estudiantes solo necesitan recordar información para responder a este tipo de pregunta.</p> <p><b>Comprensión:</b> Los estudiantes colocan la información de otra forma.</p> <p><b>Aplicación:</b> Los estudiantes deben aplicar los conocimientos para resolver problemas.</p> <p><b>Análisis:</b> Son preguntas para identificar y comprender los elementos de un proceso o una serie de eventos.</p> <p><b>Síntesis:</b> Son preguntas que promueven el pensamiento creativo.</p> <p><b>Evaluación:</b> Son las preguntas de más alto nivel cognitivo y los estudiantes determinan qué tan cerca está un concepto o idea de sus valores.</p>
Burbules, 1993	Certidumbre de la respuesta (Burbules, 1993: 141-142)	<p><b>Convergentes:</b> Se dirigen a una respuesta específica y definida.</p> <p><b>Divergentes:</b> Permiten un mayor grado de incertidumbre en la que constituirá una respuesta adecuada.</p>
Laskey y Gibson, 1997	Desarrollo de habilidades de pensamiento (Laskey y Gibson, citados por Guzmán <i>et. al.</i> , 2006: 7)	<p><b>Literales:</b> Para recordar información básica.</p> <p><b>De traducción:</b> Para expresar la información de manera diferente.</p> <p><b>De interpretación:</b> Para encontrar relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.</p> <p><b>De aplicación:</b> Para transferir ideas o conceptos a otros materiales.</p> <p><b>De análisis:</b> Para identificar pasos lógicos en los procesos de pensamiento y cómo llegar a conclusiones.</p> <p><b>De síntesis:</b> Para integrar toda la información y utilizarla en la creación de una nueva idea.</p> <p><b>De evaluación:</b> Para llegar a juicios.</p>
Fasko y Skidmore, 1999 Profetto-McGrath <i>et al.</i> , 2004	Grado de complejidad cognitiva (Fasko y Skidmore, 1999 y Profetto-McGrath <i>et. al.</i> , 2004)	<p><b>Bajo nivel cognitivo:</b> Preguntas de conocimiento o de información.</p> <p><b>Alto nivel cognitivo:</b> Preguntas que requieren procesamiento, análisis, aplicaciones, síntesis, opiniones, sugerencias.</p>
Roca, 2005	Apertura de la pregunta (Roca, 2005: 74)	<p><b>Cerradas:</b> Piden una única respuesta y el alumno la puede copiar de un texto o memorizar.</p> <p><b>Abiertas:</b> Llevan al alumno a buscar y reelaborar sus ideas.</p>

Litwin, 2008	Estímulo para el pensamiento (Litwin, 2008: 82)	<b>Cognitivas:</b> Sobre el contenido y su adquisición. <b>Metacognitivas:</b> Sobre el proceso del pensamiento. <b>Epistémicas:</b> Sobre la producción del conocimiento.
	Nivel de complejidad que representa la pregunta para el estudiante (Litwin, 2008: 83)	<b>Primer nivel:</b> Se dirigen a la opinión. <b>Segundo nivel:</b> Se dirigen a la diferenciación y análisis. <b>Tercer nivel:</b> Se dirigen a la evaluación o formulación de juicios. <b>Cuarto nivel:</b> Se dirigen a provocar abstracciones o teorizaciones.

De modo que con esta variedad de preguntas y a partir de la reflexión pedagógica, didáctica y epistemológica, el docente universitario crea su propia secuencia, como una síntesis, para comunicar el sentido de los saberes en busca de la comprensión de estos.

Como se decían previamente, una característica de la pregunta didáctica es que abre espacios para el diálogo. En este sentido, las preguntas que constituyen la secuencia deberán ser preguntas divergentes, de alto nivel cognitivo y abiertas, que abran el horizonte de comprensión para posibilitar el establecimiento de lógicas comunes. No obstante, las preguntas convergentes de bajo nivel cognitivo y cerradas también pueden hacer parte de esta secuencia, pero con la certeza de que no están introduciendo al estudiante en el método propio del saber ya que no representan un estímulo para el pensamiento; sin embargo, podrían ser útiles como un preámbulo para instaurar el diálogo.

Por tal motivo, para que la pregunta didáctica pueda cumplir su función de comunicar y comprender el sentido de los saberes se debe emplear en una

secuencia; y dado que se trata de una secuencia, cada pregunta guarda una estrecha relación con las demás y dan continuidad para comunicar el sentido de los saberes y para la comprensión de ellos. Cada pregunta se constituye así, en la búsqueda de una parte que permitirá llegar al todo.

Ahora, otra característica de la pregunta didáctica es que posibilita la comunicación y la comprensión de sentidos de los saberes. Esta secuencia de preguntas de la que se ha hecho mención, se constituye en el camino a seguir para comunicar el sentido de los saberes. Es decir, en tanto el estudiante recorre la secuencia de preguntas va estableciéndose una lógica común o un orden conforme al saber, en razón de que los estudiantes se van introduciendo poco a poco en los métodos de construcción de este. Así, el estudiante se va apropiando no solo de la lógica del saber, sino también de su lenguaje y su manera de proceder. Por esto la pregunta comunica.

Pero además, la secuencia de preguntas creada por el docente universitario posibilita la comprensión del sentido del



saber, en tanto se emplean preguntas divergentes, de alto nivel cognitivo y abiertas, que -como se dijo anteriormente- abren el horizonte de respuesta para posibilitar el establecimiento de acuerdos. El establecimiento de acuerdos o de lógicas comunes se alcanza cuando hay unidad de sentido, es decir, cuando uno se apropia de lo ajeno. Al respecto dice Gadamer: “la comprensión es fusión de horizontes” (Gadamer, 2005: 338), del horizonte ajeno con el horizonte propio. Así, la comprensión se define como la realización del sentido unitario, donde se hace propio el sentido del saber.

Pero cabe señalar además, que cuando se comprende ya no se es el mismo; uno se forma. Dice Gadamer: “en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda” (Gadamer, 2005: 40). De modo que cuando se piensa en la pregunta didáctica como la pregunta que comunica y posibilita la comprensión del sentido del saber, también se está diciendo que la pregunta didáctica forma y transforma, en razón de que con ella se incorporan sentidos.

La comprensión y la formación se logran pues por medio del diálogo, por medio del preguntar y del responder, por medio del conversar. Aguilar propone -basado en las ideas de Gadamer- formar en el diálogo: sólo se puede aprender a través de la conversación. En palabras de Aguilar, “la verdadera humanidad del hombre consiste en hacerse capaz del diálogo. De ahí que lo que verdaderamente importa es ofrecer a los estudiantes los elementos para desarrollar la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través

de su propia actividad” (Aguilar, 2002: 55). Porque es con el diálogo que uno habla, que uno escucha, que uno se hace entender y para esto debe comprender; es con el diálogo que uno pregunta para saber, para conocer, para comprender.

Por último, la pregunta didáctica se caracteriza también porque abre espacios de diálogo, espacios en los cuales es posible llegar a una unidad de sentido, es decir a un acuerdo, en tanto se establece la comunicación para la comprensión del sentido de los saberes a partir de la secuencia de preguntas.

Decía Platón: “el que sabe preguntar y responder es el práctico o especialista del diálogo, esto es el “dialéctico” (*Crat.* 390 C, citado por Ferrater, 1994: 877). Así, con la pregunta didáctica, en tanto dialéctica, se busca establecer un acuerdo con el sentido de los saberes para poder establecer una lógica común, es decir, para poder establecer la comunicación. En razón a esto, la pregunta didáctica no es la pregunta que tiene prefijada la respuesta, sino que por el contrario abre posibilidades de sentido para estimular el pensamiento de los estudiantes y ayudarlos en sus procesos de comprensión. Al respecto señala Gadamer:

“[...] Toda pregunta adquiere sentido por la naturaleza de su motivación. Todos sabemos lo que significa, en la denominada pregunta pedagógica, una interrogación que no es impulsada por el deseo de saber. En tal caso es evidente que el interrogador sabe aquello que pregunta. ¿Qué clase de pregunta es ésta, si ya sé la respuesta? La pregunta pedagógica así formulada debe calificarse de a-pedagógica por razones hermenéuticas. Sólo se

puede justificar diciendo que el curso de la conversación supera lo absurdo de tales preguntas conduciendo finalmente a preguntas “abiertas”. Sólo en éstas se pone de manifiesto la capacidad de uno” (Gadamer, 2006: 86).

preparadas para su aplicación a nuevos ejemplos. [...] Se trata, por así decirlo, de reflexiones de segundo grado, no ya sobre un objeto o tema, sino sobre los actos de conocimiento que han conducido a su comprensión. [...]” (Aebli, 2002: 316)

Lo importante es que en el curso de la conversación se vayan generando preguntas del profesor y del estudiante, que realmente abran el horizonte y vayan conduciendo al estudiante hacia una independencia en el preguntar. Es decir, con la secuencia de preguntas se pretende, por un lado, comunicar el sentido de los saberes para posibilitar su comprensión, pero también se pretende enseñarle a preguntar al estudiante para que posteriormente pueda acercarse independientemente a los saberes, en tanto se adquiere la lógica de ellos. De tal suerte que mientras el estudiante va recorriendo conscientemente el camino construido mediante la secuencia de preguntas, va siendo consciente del método y así va ganando independencia para formular sus propias preguntas y para acercarse al saber, es decir, va adquiriendo la capacidad de iniciar sus propios procesos investigativos. En consecuencia, la pregunta didáctica va abriendo paso a la pregunta de investigación.

Al respecto, Aebli señala lo siguiente:

“Las preguntas, actividades de captación y puntos de vista (tres formulaciones que significan lo mismo) [...], se liberan de su vinculación con el contenido y se hacen conscientes. El alumno se da cuenta de lo que ha realizado para alcanzar los conocimientos de la lección anterior. De este modo se pueden trasladar las actividades de captación a nuevos objetos, quedan

De lo que se trata entonces con la pregunta didáctica no es solo comunicar el sentido de los saberes para su comprensión, es también enseñar a preguntar. De acuerdo con Tomaschewsky “[...] enseñar a los alumnos a ver problemas y a formular bien las preguntas es una tarea importante del maestro” (Tomaschewsky, 1966: 101). De acuerdo con Burbules, enseñamos por medio del diálogo e incorporamos a los estudiantes al diálogo por medio de preguntas, en parte para posibilitar la comunicación y la comprensión, pero también para promover en ellos la capacidad de hacer preguntas genuinas y productivas (Burbules, 1993: 145-146).

## CONCLUSIONES

La pregunta didáctica resulta como una síntesis, en tanto es una creación del docente universitario donde se conjuga, por un lado, la reflexión pedagógica y didáctica del saber que se enseña para identificar lo formativo del saber, y, por otro lado, la reflexión epistemológica para identificar el sentido y el orden del mismo. Estos sentidos son comunicados a los estudiantes por medio de la secuencia de preguntas en la forma de la conversación, preguntas que al estimular los procesos de pensamiento de los estudiantes, posibilitan la comprensión e inserción en los métodos de construcción del saber. De modo que, además de abrir espacios para el diálogo, la pregunta didáctica estimula el pensamiento para insertar a los estudiantes en la epistemología del saber y, a la vez, para enseñar a preguntar.

En consecuencia, la didáctica universitaria en tanto horizonte de comprensión, ha modificado la comprensión de la pregunta, en tanto pregunta didáctica. Y a su vez, la pregunta didáctica ha modificado la comprensión de la enseñanza en la universidad, en tanto comunicación de sentidos de los saberes para su comprensión. Así, en un todo dialéctico se ha comprendido la pregunta didáctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2002). *Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología*. 6ª ed. Madrid: Narcea.
- Aguilar, L. A. (2002). Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans Georg Gadamer para una formación integral. [Versión electrónica] *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXII, número 3; p. 45-63. Extraído el 21 de marzo de 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Burbules, N. C. (1993). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Calderón, H., & González, E. M. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Arstóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes. *Uni-pluri/versidad*, 6 (1), 41-46.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia: Educación Universal*. Valladolid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Danilov, M. A. (1968). *El proceso de enseñanza en la escuela*. México: Grijalbo.
- Descartes, R. (1972). *Discurso del método*. Argentina: Aguilar.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fasko, D. & Jr. Skidmore, R. (1999). The Effects of Questions and Anxiety on Attention, Question Confidence, and Metacognition. (ED435756). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. (Ed. rev y aum.) España: Ariel.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber* (22º ed.). México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la pregunta. Educación y cultura*, N°11:56-60.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Gadamer, H. G (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G (2005). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G (2006). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- González, E. M. & Díaz, D. P. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. *Iatreia*, 1 (21): 83-93.
- Guzmán, S. & Sánchez Escobado, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. [En línea] *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 02 (08). Extraído el 28 de octubre de 2007, de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Hegel, G. W. F. (2006). *La lógica de la enciclopedia*. Buenos Aires: Levitan.
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. México: Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, A. (2003). El método escolástico: desarrollo histórico y evolución doctrinal. *Pensamiento*, 59 (225): 431 - 452.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Paulsen, F. Thilly, F. & Elwang, W. (1906). *The German Universities and University Study*. New York: Bibliolife Network. [Versión electrónica]. Extraído el 13 de julio, 2010 de <http://books.google.com.co/books?id=UYbg8-O8AQsC&printsec=frontcover&dq=f>

- riedrich + paulsen&hl = es&ei = Who-TKrTFsP6lweFrNX4BQ&sa = X&oi = book\_result & ct = book - preview - uwUwAQ#v = onepage&q = university%20didactics&f = false
- Profetto-McGrath, J.; Bulmer Smith, K.; Day, R. A. & Yonge, O. (2004). The questioning skills of tutors and students in a context based baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 5 (24): 363-372. Science Direct. Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.
- Roca, M. (2005) Las preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. [Versión electrónica] *Educación*, Abril - Junio, p. 73-80.
- Ruiz, R. (1916). *El arte de enseñar o Didáctica General con un resumen de psicología*. Barcelona: Librería Religiosa.
- Runge P., A. K. (2008). Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. En: *Ensayos sobre pedagogía alemana*. (pp.160-182). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica General*. Traducción de Abel Suárez Mondragón. México: Grijalbo.
- Vogler, K. (2004). Using political cartoons to improve your verbal questioning. *The Social Studies*, 95.1 (Jan-Feb 2004):11(5). Academic OneFile. Gale. Universidad de Antioquia. 20 Apr. 2008.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Novena edición. Madrid: Narcea S.A.