

## DAR A LOS NIÑOS EL CONTROL: LOS NIÑOS DE CUARTO CURSO INICIAN Y MANTIENEN UNA DISCUSIÓN DESPUÉS DE LAS LECTURAS EN VOZ ALTA DEL PROFESOR<sup>1</sup>

Zoe Donohue<sup>2</sup>

*La comprensión comienza con una pregunta, no una pregunta cualquiera sino una pregunta real que expresa el deseo de saber. Este deseo es el que empuja al interlocutor a continuar con la pregunta hasta encontrar la respuesta adecuada. Sobre esto trata esta interesante experiencia.*

«Ha sido una discusión fantástica la de hoy. He observado lo bien que os escucháis unos a otros. Y en vez de decir directamente lo que tenéis en la cabeza, escucháis lo que los demás dicen y ofrecéis vuestro comentario como respuesta, o añadís algo a lo que los demás están diciendo, o bien os mostráis de acuerdo o en desacuerdo con lo que están contando. Hemos observado lo bien que lo estáis haciendo. En algunas clases el profesor habla, luego hablan los niños, luego el profesor, pero en esta clase habláis mucho entre vosotros y yo apenas estoy hablando, que es exactamente lo que quiero. Me gusta de verdad cómo estáis respondiendo unos a otros y cómo escucháis».

Durante un par de meses, después de la lectura diaria en voz alta de los capítulos de una novela, mi clase de cuarto de primaria y yo trabajamos el control de las discusiones entre los alumnos y la profesora. El comentario anterior era uno de tantos que hice a la clase durante nuestro trabajo.

Siempre he dejado bastante tiempo para discutir después de leer en voz alta ante la clase, creyendo que eso permite que los niños comprendan mejor el texto, a la vez que los animo a que examinen los personajes y sus motivaciones, a que hagan pronósticos, a que discutan el estilo y las elecciones del autor y a que exploren las características de los distintos géneros de la escritura. Las discusiones se llevaron a cabo de la forma típica: los niños levantaban la mano si tenían algo

que decir y yo elegía al azar, asegurándome que les ofrecía, en lo más posible, opciones de participar.

Nuestras discusiones eran muy animadas, pero faltaba algo. Me molestaba la incoherencia de nuestra charla. Un niño hacía un comentario, y el comentario del siguiente no tenía nada que ver con lo que había dicho el primero. En algunas ocasiones volvíamos a retomar el hilo unos minutos después, pero no existía un desarrollo de ideas; las discusiones consistían en ideas aisladas. Además, yo tenía que validar cada uno de los comentarios de los niños añadiendo continuamente algo. Con el tiempo, mi labor ha consistido en parafrasear lo que el niño decía (una manera segura de hacerles saber que no era necesario que escucharan con excesiva atención a sus compañeros, puesto que yo les repetiría todos y cada uno de los comentarios), hacer un comentario de aprobación («bien pensado», «sí»), o simplemente hacer un gesto con la cabeza dando a entender que había escuchado el comentario. El efecto de estas prácticas era centrar la atención del niño sobre mí entre comentario y comentario de los interlocutores. Yo controlaba la discusión.

A principios del curso conté a mis alumnos mi preocupación al respecto. Advertí que muchos participaban y hacían comentarios interesantes, pero que el formato de nuestras discusiones no les permitía construir ideas a partir de las de los demás. Propusimos un nuevo formato. Para empezar, yo elegía a un niño o niña

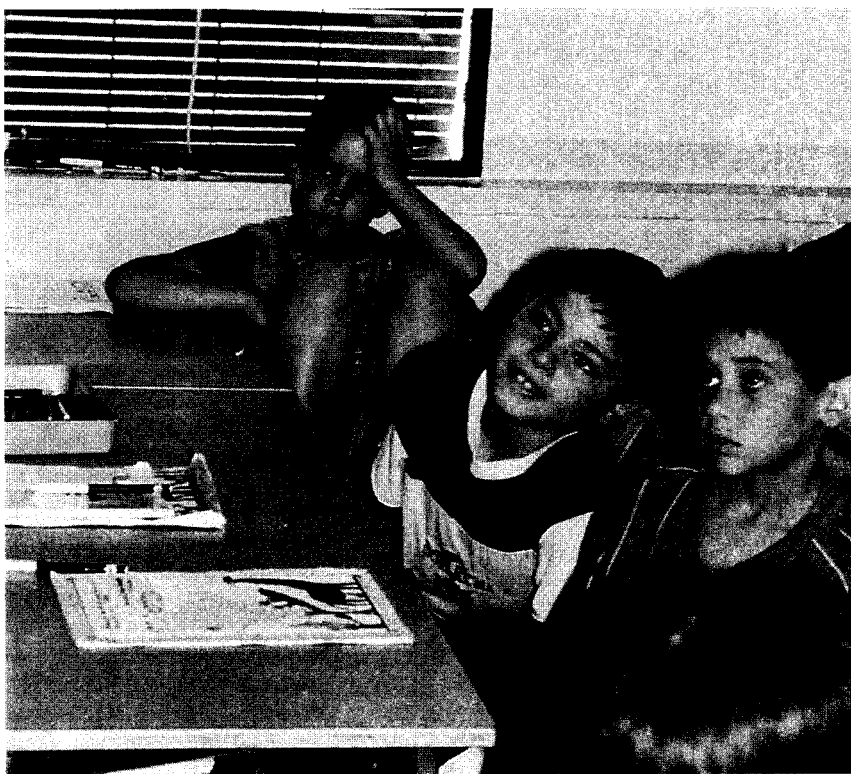
que hubiese levantada la mano. Si alguno tenía algo que decir que aportase algo al comentario anterior, podía hablar sin necesidad de levantar la mano. De la misma manera, si el comentario de la siguiente persona estaba relacionado, también podían hablar sin necesidad de que yo les diera permiso. Continuábamos así hasta que se agotaba la idea o el hilo. Entonces yo elegía otro niño de entre los que habían levantado sus manos y se iniciaba otro hilo argumental.

Galins (1994) apunta que los profesores, a través de la «ratificación» de los comentarios de cada niño, «transmiten un mensaje muy claro sobre los tipos de comunicación que son apropiados para la escuela» (p.18). Además, después de tantos años necesitando permiso para poder hablar, los niños se mostraban indecisos si no se les decía que lo hicieran o antes de escuchar lo que yo pensaba del comentario anterior, pero pronto intervenían, y «ratificaban» ellos mismos el discurso (Galins, p.18). Con relativa espontaneidad comenzaban a introducir sus ideas con expresiones como, «Esto va con el comentario de Chris», «Estoy de acuerdo con Lauren», «Estoy en parte de acuerdo con Petra, y en parte no», demostrando que estaban escuchando atentamente y uniendo de forma consciente sus pensamientos y las ideas de los compañeros.

Un paso más – pero que yo no daba hasta que las habilidades discursivas de los niños se encontraran en un nivel más alto – era retirarme completamente del círculo, dándoles a los niños el control total de la discusión. Sin embargo, esto limitaría la posibilidad de modelar comentarios y comportamiento adecuados, un papel crucial para el profesor. Una posibilidad sería hacer que los niños formaran Clubes del libro (Rafael, et. Al., 1995), donde se

<sup>1</sup> Traducción del original inglés a cargo de Aurora Caparrós Cayuela

<sup>2</sup> Profesora de segundo curso de primaria en la escuela Lambton Kingsway, Toronto (Canadá)



reunieran en pequeños grupos para discutir libros que hubieran leído. Esto les proporcionaría la posibilidad de poner en práctica sus habilidades discursivas sin la presencia del profesor.

Mi objetivo es hablar lo menos posible, y aunque estas discusiones no son un lugar adecuado para la enseñanza directa, si es cierto que se puede enseñar mucho con la participación del profesor. Antes de empezar a hablar, procuro tener claro no solamente lo que voy a decir, sino porqué voy a decirlo. No trato únicamente de ampliar el repertorio de comentarios de los niños, también repito de forma consciente los que ellos están haciendo para hacerles ver que van muy bien. Sin embargo, es importante que el profesor espere hasta que la discusión esté avanzada para hacer comentarios, lo que Chambers (1993) llama «la espera del profesor», para que «su punto de vista no sea el más privilegiado» (p.52). Wells (1996) argumenta que la relación dialógica entre la enseñanza y el aprendizaje no es un «diálogo entre iguales», puesto que el profesor necesita asumir el papel de guía para asegurarse de que los alumnos «siguen el currículum obligatorio y de que se les ayuda para que se adapten a él de la manera más efectiva». (p.12). Para conseguir este fin, no me puedo mantener en silencio, sino que tengo que hacer comentarios y plantear preguntas que proporcionen un andamiaje a fin de que los miembros más jóvenes y menos expertos

de la comunidad aprendan a tomar parte en las discusiones.

Una vez que hemos terminado de hablar, enseño de forma más directa, comentando brevemente cómo ha ido la discusión de ese día, qué ha salido bien y en qué quiero que piensen la próxima vez. Así mismo, explico la motivación que subyace a lo que he dicho o he hecho durante la discusión. El fragmento que aparece al principio del artículo es un ejemplo de ello.

Otra forma de ofrecer a los niños el control es absteniéndose de formular una pregunta principal o de plantear un tema al principio de la discusión. La clase se sienta en el suelo, mirándome mientras leo, pues he observado que los niños se distraen menos cuando no se sientan unos frente a otros. Las novelas que leo apenas tienen ilustraciones (si es que las tienen), por tanto yo me siento también en el suelo, desde donde es más fácil verlos. Cuando termino de leer, forman un círculo. Una rutina aprendida desde el primer día de curso. Chambers (1993) pone énfasis en la importancia de permitir a los niños que hablen sobre su experiencia con el libro, más que «que tengan que jugar a adivinar qué tiene el profesor en la cabeza» donde ellos tienen que contar como suyas el tipo de respuestas que suponen que el profesor quiere oír». Los niños tienen que estar seguros de que sus comentarios «se deben presentar de forma sincera, sin riesgo de que sean

desaprobados, menospreciados o rechazados». (p.45) Yo también pienso que es un tema delicado y por lo tanto, una vez que se han sentado alrededor de mí, les pregunto: «¿Algún comentario?», simplemente echo un vistazo alrededor del círculo, y la discusión se desarrolla en cualquiera de las direcciones que los niños deseen.

La siguiente parte es la transcripción de la discusión que se mantuvo al final de la novela, Mrs Frisby y las Ratas de Nihm. Mi análisis no se centra en si los niños comprendieron o no el argumento, sino en los elementos de sus comentarios que tienen que ver con la forma de controlar y mantener una discusión. (Las secciones subrayadas indican que se pronunciaron dos comentarios simultáneamente. Los asteriscos indican que las palabras eran inaudibles).

1. Profesora: ¿William?
2. William: ¿No podría causar el gas venenoso algún tipo de efecto en Mrs. Frisby?
3. Matthew: Eso es lo que yo recuerdo. (Los demás asienten)
4. William: ¿Entonces no debería irse ella con las ratas y sus crías?
5. Patrick: No, recuerda que están en la otra casa.  
(Algunos de los niños que están sentados cerca hablan a la vez, y dan su versión).
6. William: ¿Podría ser que el gas estuviera allí todavía?
7. Patrick (y otros muchos): No, porque tienen una bomba.
8. William: Ah.
9. Profesora: Matt.
10. Matthew: Yo en parte estoy de acuerdo con William. Creo que al final Mrs. Frisby va a terminar por irse con las ratas porque se va a dar cuenta de que no debería robar, porque han robado en su casa.
11. Dylan: No es así del todo.
12. Brendan: Se metieron en ese lío al principio para liberar su casa.
13. Matthew: ¿Qué quieres decir?
14. Brendan: Pues que tenían siete ratas, que tuvieron todos esos problemas y ...  
(Muchos de los niños están hablando a la vez. La charla se disipa).
15. Matthew: Además creo que los exterminadores dijeron que era posible que hubiera más agujeros de ratas en la granja así que probablemente deberían comprobar todos los lugares, porque los humanos no sabían si había más ratas en

aquella granja. Así pues, probablemente buscarían por todos los lados, por que los humanos no sabían si había más ratas.

(Unos cuantos niños comienzan a responder en ese momento; la voz de Patrick se impone).

16. Patrick: Siempre dijeron que estaba en el rosal.

17. ¿: ¿ Rosal.

18. Matthew: ¿Sí?

19. Patrick: Ella las vio. Ella dijo que las había visto.

20. Matthew: es posible que lo hayan comprobado. Tal vez miraron en el jardín y en otros sitios, por si acaso, como los humanos no sabían, no sabían dónde están las ratas, no saben que están en el rosal, pero tampoco saben si hay más ratas, en otro sitio diferente...

21. Dylan: Excepto que sepan cómo son, si saben cómo son las ratas grandes no buscarían el túnel que va hasta la casa de la Sra. Frisby.

22. William: Pero el gas probablemente llegaría a cualquier sitio.

23. Matthew: Probablemente ellos lo pulverizarían por todos lados.

(Muchos niños hablan a la vez)

24. Dylan:\*\*\*está debajo de la tierra\*\*

25. William: Si las ratas tuvieron tantos problemas para construir su casa, ¿no podría ser que la Sra. Frisby estuviera deseando de abandonar, porque eso es exactamente lo que las ratas están haciendo, están dejando todo el trabajo duro y van a cambiarse a otro sitio distinto?

26. Profesora: En eso estaba yo pensando.

27. William: ¿Entonces por qué la Sra. Frisby hace exactamente lo mismo?

28. Profesora: ¿Qué pensáis sobre lo que William acaba de decir?

Esta secuencia de 28 turnos es una pequeña parte de una discusión que duró unos 20 minutos. La conversación la inicia William, elegido por mí de entre todos los niños que levantaron las manos, y la sustentan un grupo de niños que casualmente son todos varones. Esto es algo muy típico de nuestras discusiones: la clase estaba formada por 21 chicos y 11 chicas, y los chicos hablaban muchísimo más que las chicas – ¡un tema para un futuro estudio!

William, en el turno # 2, comienza el hilo argumental con una pregunta. En el pasado, yo habría contestado a la pregunta; en realidad es lo que los niños habrían

esperado que hiciera. Mirando al grupo y no diciendo nada, entienden que espero que sean ellos los que respondan. Ahora responden unos las preguntas de los otros de forma natural. William plantea dos preguntas más hacia el final de la transcripción (turnos 25 y 27). Este es el único momento durante la secuencia que yo hablo, intentando que los niños piensen en lo que William ha preguntado.

El comentario de Dylan del turno 11 es el tipo de comentario que cualquiera haría en una discusión en la vida real, y como ocurre a veces, nadie se da por aludido. Esto demuestra que él está interesado y que está evaluando los comentarios de los demás.

El comentario de Matt, ¿Qué quieres decir? (turno 13) es el tipo de pregunta que a menudo plantea un profesor que intenta que los niños amplíen sus comentarios para que los demás puedan comprenderlos. Es muy satisfactorio observar que los niños han asumido ese papel y realmente quieren comprender lo que los demás están diciendo. ¡En el pasado, llegué a pensar que era yo la única que estaba realmente interesada en los comentarios de todos los demás!

En varias ocasiones (turnos 5, 7, 14, 23, 27) los niños comienzan a contestar todos a la vez, o en grupos pequeños de dos o tres niños hacen comentarios unos a otros. En otras ocasiones, (turnos 16-21) los sucesivos comentarios de unos y otros se solapan. Todo ello es reflejo de lo que ocurre en las conversaciones de la vida real. Les avisé de ello, pero no constituyó problema alguno. Pronto dejaron de hablar unos y otros a la vez, dejando que hablara uno de ellos (como en el turno 16). En vez de desanimarme por el hecho de que todos hablaran a la vez, consideré que aquello era un signo de que nuestra discusión se parecía cada vez más a las de la vida real, y cada vez menos al «habla de la escuela».

Transcribir y examinar nuestras discusiones resultó ser muy esclarecedor, porque me permitió observar la frecuencia de mis intervenciones y el tipo de comentarios con los que contribuía. Esta visión más clara de mi papel en las discusiones me ayudó a elegir mejor lo que decir y cuándo decirlo. En realidad, Wells (1996) señala que es más probable que los profesores que prestan este tipo de «atención consciente» a su práctica cambien la forma de responder en el aula. (p.31)

A lo largo del curso los niños mejoraron sus aptitudes para mantener una discusión inteligente después de las lecturas

en voz alta del profesor. Sus reacciones a una pregunta en una de las evaluaciones semanales demuestran que a una gran mayoría de los niños les gustaba nuestro nuevo formato y comprendían porqué funcionaba tan bien. A muchos de ellos les interesaba sobre todo el hecho de que construir a partir de las ideas de los demás posibilitara que las suyas fluyeran de forma más rápida y natural, y les proporcionara la oportunidad de hablar:

«Si tienes algo que aportar a lo que otra persona acaba de decir puedes ofrecer tu comentario».

«Le proporciona a la gente la oportunidad de hablar».

«La gente puede hablar con más libertad. Conseguimos una conversación fluida».

«Me gusta porque puedes hablar de cualquier cosa que esté relacionada con el tema sin tener que levantar la mano. Se tarda más si hay que esperar a que la profesora elija a alguien».

Otros se centraron en cómo la construcción de una idea a partir de la del compañero daba como resultado una discusión de mayor calidad. Valoraban mucho poder hacer un comentario que se relacionara con otro anterior, en vez de esperar a que los eligieran para hacerlo y que para entonces el comentario no tuviese relevancia alguna o que no se pudiera hacer ningún comentario porque el tema de la discusión cambiara constantemente:

«Me gusta más la segunda forma porque con la primera, si tienes algo que decir relacionado con el tema, lo más probable es que te elijan diez minutos después».

«Quieres decir lo que piensas y cuando levantas la mano no siempre puedes decir lo que quieres».

«Si quieres añadir algo, no es necesario que esperes con la mano levantada».

«Si tienes la mano levantada y tienes algo que decir a otra persona y no te eligen probablemente bajas la mano».

Algunos preferían el nuevo formato por puras razones prácticas, como «es que te cansas de tener la mano levantada». Otros pensaban que el nuevo formato les animaba a hablar más que antes:

«No tengo que levantar la mano, simplemente hablar».

«No tienes más que hablar cuando tengas algo que decir relacionado con el comentario de la otra persona».

«Aprendo de los comentarios de los demás».

«Creo que se consiguen más resultados de una discusión».



Uno de los inconvenientes era que algunos niños tenían problemas a la hora de abandonar la tan arraigada costumbre de levantar la mano antes de hablar esperando la aceptación del profesor. Uno de ellos dijo, «yo no quiero intervenir». Uno de los niños dijo, «Me da vergüenza y no me gusta interrumpir», tal vez porque pensaba que la seguridad en uno mismo necesaria para tomar la palabra podría considerarse un comportamiento de mal gusto.

Otro de los inconvenientes relacionados con esta experiencia es el tema de los niños que quieren acaparar la discusión, situación que puede darse con facilidad cuando el profesor no está controlando los turnos de intervención. Tanto los niños como yo teníamos claro que algunos de los compañeros eran bastante enérgicos cuando querían hacerse oír. Así mismo, en algunas ocasiones un pequeño grupo de niños, normalmente amigos o «buenos enemigos», entraban en una acalorada discusión y monopolizaban la conversación. Saqué este tema en varias ocasiones después de terminar la discusión, sin dar nombres, sino simplemente planteando el problema y sugiriendo algunas soluciones. Les pedí que reflexionaran sobre su papel en las discusiones, y el tiempo que dedicaban a hablar. Si hablaban más tiempo del que les correspondía, deberían dejar a los

demás que también participaran, y a los demás les animé a que fueran más decididos cuando tuvieran algo que decir. Los niños aportaron ideas interesantes cuando les pedí soluciones:

«Creo que deberíamos participar solamente cuatro veces cada uno en cada discusión».

«Creo que deberían saber que están hablando demasiado para que así dejen de hablar».

«Hay que dejarles solamente una determinada cantidad de tiempo».

«Si tienes algo que decir y otra persona también, pídeles permiso para hablar primero».

«Habría que decirles que otras personas quieren turno para hablar y que tu no eres el dueño de la clase»

«Creo que habría que darles la oportunidad a otros. Creo que deberíamos grabar una discusión de forma que todos oigan después lo que han hablado».

Sería interesante poner en práctica esa última sugerencia. Tenemos grabaciones en video de nuestras discusiones, pero el curso se estaba terminando y ya no nos quedaba tiempo para realizarlo. Sin embargo, creo que discutir el problema relativo al dominio de la discusión de determinados niños daba como resultado una mejora, o al menos una mayor apreciación de cómo este problema afectó a

nuestras discusiones. En el futuro trataré este problema de forma más directa y al principio de curso. Visionar las cintas de video me ofreció la oportunidad de reflexionar sobre ello y cambiar la práctica. Cuando miro atrás, me lamento de que los niños no tuvieran la oportunidad de aprender viendo las grabaciones de nuestras discusiones.

Siempre he pensado que la experiencia de compartir con los niños una novela, leyéndola en voz alta, influía en gran forma en la construcción de la comunidad en el aula, y más aún si el control de la discusión recaía en los ellos. Lo que nos interesaba en nuestra comunidad era que los niños iniciaran y mantuvieran las discusiones sobre las novelas. A través de la participación conjunta en las discusiones, los niños se convirtieron en expertos. Como orientadora, participé en las discusiones haciendo comentarios y planteando preguntas que permitían a los niños trabajar y aprender dentro de sus zonas de desarrollo próximo. Mis comentarios y preguntas proporcionaron un andamiaje a los niños para que pudieran convertirse en miembros de pleno derecho dentro de la comunidad (Vygotsky, 1987). Su aptitud cada vez mayor para hacer comentarios relevantes y construir a partir de las ideas de los demás, sin que fuera el profesor la única autoridad, influyó grandemente en el sentido que tenían de sí mismos como grupo cohesionado que disfrutaba escuchando historias, y hablando y escuchando a los demás. Esta sensación de éxito, fruto de sus propias discusiones, fue una parte muy positiva del año que pasamos juntos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMBERS, A. (1993): *Tell Me*. Great Britain: Thimble Press.

GALINS, K. (1994): *The Language of Learning*. New York: Teachers College Press.

RAFAEL, TAFFY E., GOATLEY, V., MCMAHON, S.I. AND WOODMAN, D.A. (1995): *Promoting Meaningful Conversations in Student Book Clubs*. In N. ROSET AND M. MARTINEZ (Ed.): *Supporting Children's Responses to Literature: Book Talk and Beyond*. Newark, De: I.R.A.

VYGOTSKY, L.S. (1987): *Thinking and Speech. The Collected Works of L.S. VYGOTSKY, Vol. 1*. Eds. R.W. Rieber and A.S. Carton. New York: Plenum.

WELLS, G. (1995): *Using the Tool-Kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching*. MIND, CULTURE AND ACTIVITY.