

El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito

Selección de textos

Myriam Nemirovsky

Castedo, M.L, Siro, A. y Molinari, M.C

ENSEÑAR Y APRENDER A LEER

Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación
Básica

Cap. 7- Saber leer o leer para saber

Mirta Luisa Castedo

Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

Este capítulo propone algunas reflexiones sobre la posibilidad de intervención docente y los problemas de los niños cuando leen un texto informativo por sí mismos.

“Seño, no lo estudié porque no lo encontré en el libro.”

“¿De qué página a qué página?”

“¿Todo esto hay que leer?”

“Yo lo leo, pero no lo entiendo.”

Frases que, en boca de los niños, evocan la deseada y temida situación de estudiar o tan sólo informarse y, con ella, el tránsito inevitable por la lectura.

“Comiencen a buscar material sobre los inmigrantes.”

“Vamos a ir leyendo entre todos y aclarando lo que no se entienda.”

“Antes de empezar a leer el artículo sobre las colmenas vamos a recordar todo lo que ya sabemos sobre las abejas y la miel, porque nos va a servir para entender.”

“Les traje este artículo de Galeano sobre la colonización porque cuando lo leí me quedé pensando qué habría sentido un indígena la primera vez que se encontró con un español. Pero no les cuento, lo leo y después charlamos...”

Frases que, en boca de docentes, evidencian que la escuela (de una u otra forma) asume la responsabilidad de enseñar a estudiar, a informarse y a pensar sobre lo que se informa, atravesando, inevitablemente, las situaciones de lectura.

Nadie duda que leer, informarse, reflexionar y estudiar forman prácticas profundamente comprometidas entre sí. No obstante, muchos son los obstáculos que han hecho y hacen peligrar la buena relación entre estos términos. Algunas de estas dificultades se concentran en el primer ciclo porque se parte de ciertos supuestos:

- Si se sabe leer, pues se lee y se entiende lo que se lee (o, su inversa, si no se entiende lo que se lee es porque no se sabe leer); la presunción que subyace en esta afirmación es que la capacidad de leer constituye algo así como una llave que abre las puertas de cualquier texto en cualquier circunstancia. Esa “capacidad” se adquiriría en el inicio de la escolaridad y, una vez adquirida, estaría disponible para toda situación de lectura, con independencia de la complejidad del texto, de los propósitos de la lectura, de los conocimientos previos del lector, etcétera. Obviamente, no compartimos esta creencia; para refutarla sólo hace falta pensar en nuestras propias competencias como lectores adultos y asiduos, que muchas veces resultan insuficientes a la hora de tomar un manual de informática o un artículo periodístico sobre economía internacional.
- Muy relacionado con lo anterior, en los grados inferiores la lectura de textos informativos interesantes y el estudio de temas atrayentes es difícil porque todavía no se puede leer con fluidez; las “lecturas” quedan así limitadas al universo de lo breve, “sin palabras difíciles”, sin demasiadas complejidades sintácticas... Es posible encontrar textos con estas características, pero el problema es que no siempre son éstos los textos cuyo contenido interesa, cuya lectura supone un mayor conocimiento del que se dispone,

cuyos desafíos provocan al lector o cuya importante presencia en la cultura los hace inevitables. “*A leer se aprende leyendo*”, principio válido para asumir que para poder entender “lo más difícil” hay que enfrentarse con “lo más difícil”. Pero eso sí, con conciencia de que el camino para los niños puede ser más o menos largo, dependiendo (entre otras cosas) del tipo de situaciones y de intervenciones que el docente promueva para ayudarlos a desentrañar el mundo de lo “difícil”.¹

Este capítulo se propone aportar a la discusión de este tipo de afirmaciones, todas relacionadas entre sí, apuntando a sus supuestos e implicancias para el primer ciclo. Se intenta reflexionar sobre creencias tan comunes en nuestras escuelas que terminan por dejar de ser discutidas, careciendo, finalmente, de justificaciones y argumentos. Tomaremos el ejemplo de una clase donde **los niños leen por sí mismos**, para centrar el análisis en los **problemas de los niños al leer y las intervenciones del docente para ayudar a resolver esos problemas**.²

¿Qué es saber leer?

Cuando se trata de informarse sobre un tema interesante, resolver una duda o estudiar, los lectores nos acercamos a los textos de diversas formas. A veces, buscamos algo en particular; hacemos entonces una lectura selectiva, no nos detenemos a leer todo sino que nos guiamos por algunos indicadores como títulos, subtítulos, gráficos, índices, negritas, etc., para decidir si nos detenemos a leer con mayor cuidado en alguna parte, al mismo tiempo que hacemos hipótesis sobre la posibilidad de encontrar respuesta al interrogante buscado. Por momentos, la lectura es rápida y superficial, por momentos, minuciosa. En otras ocasiones, cuando estudiamos solemos realizar una lectura global del tema, luego releemos, de manera más lenta, repetimos la lectura de algunos pasaje que nos parecen importantes, nos preocupamos más que en otras ocasiones por precisar el significado de palabras desconocidas, anotamos lo que no entendemos, conservamos memoria escrita sobre lo que creemos que no debemos olvidar (I. Solé, 1987). Saber leer es, entre otras cosas, saber hacer abordajes distintos de un texto cuando tenemos necesidades distintas de lectura.

Saber leer, cuando se trata de informarse y estudiar, está muy lejos de poder repetir lo que el texto dice. Es poder participar en una cultura donde la escritura está presente en las discusiones, debates, tomas de posición, interrogantes y demandas sobre los diversos problemas sociales y naturales que existen en nuestros mundos actuales, que existieron en los mundos que nos precedieron y constituyeron, que vislumbramos existirán en el futuro que imaginamos o que deseamos. Es mucho más que estar informados, que saber *qué pasa*, porque supone una progresiva comprensión de saber por qué pasa, cómo es que se llegó a lo que hoy sucede, cómo podría haber sido el presente si el pasado hubiese sido distinto, cuáles serán los futuros posibles. Comprender todo esto no sólo supone leer, pero,

¹ Nos referimos al *docente* como representante de una institución, la escuela. Es decir, no a un docente en particular, en un grado en particular, sino al conjunto de posibilidades que se le ofrece al niño a través de toda su escolaridad.

² No se analiza en este caso el otro gran grupo de **situaciones didácticas para enseñar a leer**, es decir, las situaciones en las cuales **el docente lee a los niños** un texto para conversarlo entre todos o para desarrollar algún otro tipo de situación.

dado que pertenecemos a una cultura letrada, significa transitar inevitablemente por la lectura.

La escritura representa ciertos aspectos del habla, no todos. Por ese motivo, las palabras que aparecen en el papel no determinan totalmente la lectura. Interpretar un texto es mucho más que “decir” las palabras que están escritas porque hay aspectos del significado de las escrituras que no están representados por palabras. Por eso, *decir* el texto en voz alta o *decirlo para uno mismo* (silenciosamente) no es suficiente para comprender, caso en el cual no se trata de no saber leer o de leer mal, sino de estar en el proceso de aprender a interpretar más allá de las palabras (D. Olson, 1994).

Muchos niños, sobre todo de segundo y tercer grado, ya pueden *leer las palabras* y hacer algunas o muchas interpretaciones, pero seguramente tienen mucho por aprender en este aspecto y no significa que tengan dificultades de lectura. Sus mayores, menores o diferentes posibilidades de interpretación pueden relacionarse con muchas cosas: con sus conocimientos previos sobre el tema, con las posibilidades de frecuentación de los textos que tienen que interpretar, con el conocimiento del contexto en el que el texto fue producido, con las actitudes hacia el tema, la tarea o sus pares... es decir, con cuestiones que no son muy distintas a las que hacen que una lectura resulte más o menos difícil para un adulto.

Algunos ejemplos para pensar

Tomaremos un tercer grado de una escuela de población de clase media como objeto de análisis. Se trata de alumnos que se comunican a través de cartas con otros niños de otros lugares del mundo y, a propósito de esta comunicación, van a realizar un folleto sobre lugares interesante de la ciudad, para darlos a conocer a sus amigos epistolares. En este grado van a realizar un folleto sobre un observatorio astronómico que existe en la ciudad, lugar sumamente atrayente tanto para este grupo como para la mayoría de los niños, quienes generalmente se interesan por los astros, el sistema solar, el espacio, etcétera. Para poder realizar la escritura del folleto, la docente ha previsto (entre otras acciones):

1. Asistir al lugar, donde se ofrecen visitas guiadas.
2. Leer sobre "observatorios" para ampliar la información recibida durante la visita y formular interrogantes acerca de cuestiones que se consideren adecuadas para incluir en el folleto y no se conozcan.
3. Volver al observatorio para formular las preguntas preparadas.

Luego de la visita, los niños comienzan a aportar espontáneamente materiales sobre el tema. Muchos alumnos "bajan" información de Internet o de enciclopedias en CD-ROM. El problema para esta docente no es la falta de información sino *qué hacer con la información que se aporta*. Estos *nuevos textos* no son fáciles de leer para niños de tercer grado, pero son los que más circulan en el salón. Entre otras cosas, son de fácil acceso cuando se dispone de la tecnología necesaria, pero el problema no es acceder materialmente, sino poderlos comprender. Por ello, la maestra decide que va a ayudar a sus niños a interpretarlos, para lo cual destinará tiempo didáctico en la lectura.

En el pasaje que se comentará, los niños están leyendo el siguiente párrafo:

Observatorio. Centro de observaciones astronómicas. Los observatorios modernos suelen incluir telescopios, aunque el término observatorio se aplica también a edificios utilizados para la observación de fenómenos magnéticos o meteorológicos. Los observatorios astronómicos más antiguos conocidos fueron construidos por los chinos y los babilonios sobre el año 2300 a.C. Estos observatorios eran, probablemente, grandes plataformas que permitían una visión del cielo sin obstáculos. Sobre el año 300 a.C. se construyó el más famoso observatorio de la antigüedad en Alejandría, en Egipto. Es probable que estuviera equipado con instrumentos tales como el astrolabio, con el que se podía medir la posición de las estrellas o planetas; el observatorio existió durante unos 500 años.³

La experiencia de la visita al observatorio de la ciudad seguramente constituyó una situación que facilitó la lectura de este texto. Pero el escrito en sí mismo no es sencillo: las oraciones son largas y complejas (impersonales, en voz pasiva, con construcciones subordinadas), hay muchas palabras y expresiones que seguramente los niños desconocen (astrolabio, babilonios, fenómenos magnéticos...), también hay localizaciones espaciales (Babilonia, Alejandría) y temporales (2300 años a.C., en la antigüedad) que seguramente resultarán desconocidas.

La maestra reparte una copia cada dos niños, les informa de dónde tomó el escrito y les pide que lo lean y luego le cuenten qué entendieron. Les dice que lo van a conversar entre todos y que, después de aclarar todas las dudas, van a anotar si hay algo que pueda servir para el folleto y también las preguntas que formularían en la segunda visita.

Se detiene a observar cómo lee una pareja. Los dos niños comienzan a leer, uno en voz alta (con muchas interrupciones, cortes y regresiones que hacen muy difícil comprender el texto desde la escucha) y el otro sigue con la vista. A medida que avanzan, el que lee en voz alta lo hace cada vez con tono más bajo hasta terminar leyendo de manera silenciosa. Ambos parecen más cómodos de este modo. Cuando concluyen, miran inmediatamente a la docente y exclaman: "¡No se entiende nada!", "¡es redifícil!" El comentario de esta pareja desencadena opiniones similares en otros niños. Cuando la mayoría parece haber concluido, la docente pregunta: "¿Qué entendieron?" Y la respuesta es unánime: "Nada". Algunos se animan un poco más:⁴

Mauro: Lo leí pero yo no entendí mucho.

Luciano: Como no entendí mucho.

Docente: ¿Nada, pero nada?

Muchos: ¡No!

³ Texto extraído de la enciclopedia Encarta.

⁴ En la transcripción de los pasajes de esta clase se han omitido cuestiones como habla simultánea de los niños y las numerosas intervenciones de la docente a fin de organizar la discusión y distribuir el derecho a la palabra (como "levanten la mano", "de a uno por vez", "no hablen todos juntos", "estaba hablando tu compañero, déjalo terminar", etc.). En ocasiones, el niño que participa es designado por la docente, eligiendo de entre quienes están levantando la mano y, en otras oportunidades, se trata de alumnos que imponen su voz por sobre el resto, adelantándose a la designación de la docente. Todas estas cuestiones de organización del discurso en la clase forman parte de la situación didáctica, pero en este caso han sido minimizadas para centrar el análisis en otros aspectos.

Docente: Bueno, si no entendieron nada, yo les cuento que este texto trata sobre los agujeros negros...

Muchos: ¡No!

Docente: Sobre las manchas solares...

Muchos: ¡No!

Docente: Entonces, si no trata de eso, ¿de qué trata?

La comprensión de un texto nunca es *todo o nada*. La maestra está segura de que, aunque no puedan explicarlo, los niños saben de qué se trata. Ella misma ha explicitado el tema cuando presentó el texto. Propone entonces dos temas sobre los que los alumnos ya han leído antes, convencida de que pueden distinguir que no se trata de los mismo y, desde allí, comenzar a destrabar la sensación de "...no entendí nada...".

Matías: Que el observatorio, es más o menos de hace unos 500 años, de unos 500 años...

Lautaro: Que dura unos quinientos años...

Mauro: Dura unos quinientos años, ¡ah! No, existió de uno unos quinientos años.

Para estos niños el escrito trata de... *lo último que leyeron*... Efectivamente, la respuesta a la pregunta de la docente no alude el tema del escrito sino a la última frase del mismo. Quinientos años es una expresión que seguro alude a tiempo, pero el tiempo puede referir a muchas cosas (una fecha, una duración, una estimación...). Para Matías, parece ser la antigüedad, para Lautaro y Mauro, duración. El primero parece leer "dura" en "durante", su afirmación no le suena bien a Mauro, quien relee y reinterpreta lo dicho por Lautaro. La docente no descarta las interpretaciones de esos niños, las retoma para profundizar.

Docente: Efectivamente, aquí dice algo sobre unos quinientos años, al final. Dice (lee) "el observatorio..." (aclara) se refiere al observatorio de Alejandría que acaba de nombrar (retoma la lectura) "el observatorio existió durante unos 500 años". Entonces, durante 500 años existió un observatorio...

Rodrigo: (Interrumpiendo) El observatorio de Alejandría en Egipto... (Lee) "Los observatorios más antiguos conocidos fueron construidos por los chino y los babilonios en el año 2300, no, sí, 2300 y... los observatorios modernos suelen incluir telescopios no sólo eso el término observatorio se aplica también a edificios utilizados en la observación de fenómenos magnéticos o meteorológicos". (Se detiene y eleva la mirada hacia la docente).

Rodrigo parece haber comprendido que los 500 años se refieren a un observatorio en particular. Interrumpe a la docente para expresar su conclusión y pasa a citar otros pasajes del texto que lee, uno después de otro, pero no en el mismo orden en que se encuentran escritos. No casualmente, ambos son frases que contienen referencias temporales. Nótese que la lectura no es textual, el niño hace modificaciones en el orden y también en expresiones que reemplaza por otras, pero manteniendo un texto que "suena" a lengua escrita y parece coherente. La docente decide no corregir a Rodrigo, quien evidentemente está tratando de interpretar. Retoma su intervención, pero intenta introducir a los niños en el texto desde otro lugar.

Docente:: Rodrigo leyó varias frases del texto sobre los observatorios. Díganme ¿de qué palabra les parece que viene observatorio?

Algunos: De obe, obe, (exclamando) ¡de observación, observación!

Otros: De mirar.

Docente: Claro, ¿y qué es lo que se mira en los observatorios?

Algunos: Las estrellas.

Otros: Los planetas.

Otros: El espacio.

Otros: La luna.

Docente: Bien, ¿y eso lo dice en alguna parte ahí?

(La mayoría relee el texto.)

Algunos: No.

Otros: No.

Mauro: Dice... (buscando) ¡ah! Sí, (leyendo) "visión del cielo sin obstáculos".

La maestra propone salir del texto para relacionarlo con conocimientos que los niños ya poseen. La intervención parece exitosa y entonces los invita a volver al texto a buscar si algo de lo expresado por el grupo es expresado por el autor. Mauro relaciona las palabras "visión del cielo sin obstáculos" con mirar las estrella, el espacio o la luna. Su razonamiento es válido, esas palabras *no dicen*, pero *quieren decir* algo equivalente. La docente valida la respuesta de Mauro porque la interpreta de ese modo. Luego trata de ayudarlos a profundizar la idea de observar.

Docente: Así es, como dice Mauro (lee): "Estos observatorios eran, probablemente, grandes plataformas que permitían una visión del cielo sin obstáculos..." (enfaticando las palabras citadas por el niño) y cuando uno mira el cielo sin obstáculos ve todas esas cosas que ustedes nombraron. ¿Y cómo se mira en los observatorios, se levanta la cabeza y se mira para el cielo, ¿así nomás?

Lucía: No, es como un...

Manuel: Es un telescopio muy grande.

Inés: Es un grande como el micro, que pesa como el micro, no sé cuántos metros, entonces ahí hay una cosita para ver, así entonces hay que abren una cosa así en el techo (haciendo gestos con los brazos).

Docente: Hay un aparato para mirar, no se mira simplemente sino que se usan aparatos para mirar.

Emilia: Como los anteojos, son un aparato para mirar.

José: La lente.

Mauro: El telescopio, la lente sirve para mirar mejor y en eso también.

Luciano: Es como que tenga aumento pero más grande, es como que tengan aumento pero un cacho de aumento así en la punta de allá (señala dos extremos del salón).

La información que los niños expresan en este pasaje proviene de la visita guiada, conocimiento previo que resulta muy útil para comprender el presente escrito. La docente no interrumpe a los niños porque, a pesar de que en muchos casos las expresiones no son muy acabadas (por ejemplo en la intervención de Inés o de Luciano), le parece evidente que comprenden lo que dicen y se entienden entre ellos. Estima que si interrumpiera para corregir estas expresiones, desviaría el foco de la conversación y obstaculizaría la comprensión. Retoma lo dicho por los niños y vuelve a pedirle que lo busquen en el texto. Luego, vinculándolo con los aparatos que se usan para mirar, solicita la ubicación de una información específica.

Docente: Entonces, en los telescopios hay lentes que hacen que cosas que están muy lejos, pero muy lejos se vean como si estuvieses más cerca. ¿Alguien puede ubicar la frase donde nombra los telescopios? (Silencio mientras buscan.)

Ignacio: (Relee en voz alta) "Los observatorios modernos incluyen telescopios...".

Docente: Los telescopios, ¿son los únicos aparatos que se nombran allí?

Lautaro: No sé.

Luciano: Sí.

Docente: Fíjense, porque hay otro aparato que se nombra, además del telescopio. (Silencio mientras buscan.)

Ignacio: (Relee en voz alta) "Los observatorios modernos incluyen telescopios..." (sigue releyendo con la vista, cuando llega a "con el que podía medir la posición de las estrellas" eleva la voz, para ser escuchado por todos) "con el que podía medir la posición de las estrellas o planetas..." (repite) "con el que podía medir la posición de las estrellas o planetas, instrumento (enfatisa la palabra instrumento) como el astro, astro, astrolabio (enfatisa astrolabio) "instrumento con el que se podía medir la posición de las estrellas y los planetas". (Elevando la vista y mirando a la docente) ¡Astrolabio!

Ignacio, quien toma la iniciativa en estas intervenciones, hace un interesante recorrido para encontrar la información requerida, donde queda evidenciada la recursividad de la lectura. Primero vuelve a leer en voz alta la frase que contiene el instrumento que ha identificado, luego sigue leyendo en voz muy baja, relativamente rápido y sin saltar ninguna palabra. Pasa por alto la palabra buscada (astrolabio). Cuando llega a "con el que se podía medir la posición de las estrellas y planetas" eleva la voz, y lo hace más enfáticamente en "instrumento", evidenciando con esta actitud que parece haber hallado las claves para encontrar lo que está buscando. Entonces vuelve hacia atrás, ubica el nombre del instrumento en cuestión, tiene cierta dificultad para pronunciarlo, seguramente porque es una palabra totalmente desconocida. Está muy claro que le cuesta oralizar la palabra, pero ha comprendido muy bien el concepto. La docente valida la intervención de Ignacio y explora qué han comprendido los demás.

Docente: Bien, entonces ¿qué es el astrolabio?

Paz: Con el que podía, con el que se puede medir la posición de las estrella o planetas.

Docente: Es un instrumento con el que se puede medir la posición de las estrellas y los planetas. Yo no sé cómo es un astrolabio, tampoco sé si esto se usa ahora o es un instrumento que se usó en la antigüedad y ahora ya no. ¿Alguien sabe?

Todos: ¡Noooo!

Docente: Bueno, entonces cuando volvamos al observatorio es una cosa que podemos preguntar. ¿Qué podemos pedir?

Rocío: Que nos muestren uno.

Paz: Si tienen...

Emilia: Si lo usan.

Natalia: Si no tienen, tienen una foto o un dibujo.

Mauro: Si tiene lentes.

Docente: Bueno, anoto acá (escribe "astrolabio" en el pizarrón) para después acordarnos de formular la pregunta. Ahora seguimos. ¿Qué más me pueden contar?

Definir un objeto no es necesariamente imaginarlo. Se sabe que el astrolabio es un instrumento y para qué sirve, pero para saber cómo es, el texto no alcanza. Tampoco, en este caso, serviría ir a otro texto como el diccionario, porque proveería el mismo tipo de información. Así como en otros momentos las afirmaciones del contexto ayudan a entender el texto, en este pasaje se observa que el texto "abre" a hacer preguntas al contexto.

María Carmen: (Lee) "Los observatorios más antiguos fueron construidos por los chinos y por los babilonios".

Nacho: Los observatorio que aparte... de aparte... son centros de observación astronómica...

Laura: Los observatorios tienen telescopio aunque también pueden tener telescopio.

Docente: A ver, en lo que dijo María Carmen que "Los observatorios más antiguos fueron construidos por los chinos y los babilonios", ¿qué es eso de los chinos y los babilonios?

María Carmen: Los chinos, los chinos, los chinos son los chinos de la China y los babilonios... no sé...mmmm... un país, de Egipto.

Ely: De Alejandría.

Docente: Por ahí anda, los chinos son personas de la China, pero ahí no se refiere a los chinos actuales, sino a los de la antigüedad, hace miles de años. Y los babilonios también son personas, un pueblo que vivió hace miles de años en Babilonia, Babilonia fue un lugar, como Egipto, como Alejandría, otro lugar. Aquí dice que los observatorios más viejos de los que se tienen noticias se hicieron en China y en Babilonia. Según esto, ¿cuánto hace que se sabe que existen los observatorios?

A esta altura de la clase, los niños ya están tan familiarizados con el texto que pueden citar distintos pasajes sin dificultad. Pero el interés de la maestra no es centralmente que lo oralicen correctamente, sino que lo comprendan. Por ese motivo se detiene en el vocablo "babilonios". Los alumnos relacionan muy bien la palabra con sus conocimientos sobre el mundo y otros elementos del texto y la maestra termina de precisar el concepto. Luego de aclarar este punto, pasa a cuestiones de tiempo, donde hay un concepto (antes de Cristo) y una convención para expresarlo (la abreviatura a. C.) que se conjugan para hacer de esta cuestión un problema difícil de interpretar. Las respuestas son las siguientes.

Andrés: 2300 años.

Luciano: 300 años.

José: 500 años.

Con precisión, Andrés, Luciano y José enuncian las tres referencias temporales expresadas en número que pueden hallarse, respuesta lógica ante la pregunta "¿Cuánto hace?". El problema es cuál de las tres referencias se vincula con la respuesta y cómo se infiere, dado que la contestación no es textual.

Docente: A ver, vamos a ver si podemos aclarar esto (lee, muy despacio, en general, los niños están siguiendo en sus escritos lo que la docente lee en voz alta) hay una parte que dice "Los observatorios más antiguos conocidos fueron construidos por los chinos y los babilonios sobre el año 2300 a. C." En otra parte, más adelante, dice: "Sobre el año 300 a. C. se construyó el más famoso observatorio de la antigüedad en Alejandría..." y más adelante, hacia el final, hablando sobre este observatorio de Alejandría, dice "el observatorio existió durante unos 500 años"

José: Lo de los 500 y lo de los 300 es de Alejandría.

Docente: ¿Entonces? ¿Cuánto hace que existen los observatorios?

Varios: 2300.

Otros: (Señalando el texto) Acá dice 2300 a. C.

Docente: "a. C." (lo escribe en el pizarrón) es una abreviatura que quiere decir antes de Cristo, antes del nacimiento de Cristo, quiere decir que pasaron 2300 años entre las primeras noticias de la existencia de los observatorios y el nacimiento de Cristo y después, como ya estamos llegando al año 2000, pasaron 2000 años entre el nacimiento de Cristo y el momento en que vivimos. Entonces ¿cuántos años pasaron en total?

Varios: 2000 y 2000, 4000.

Otros: Como 4000.

Otros: 4500.

Otros: 4300.

Otros: 2300 y 2000.

(Todos con expresión de asombro.)

Docente: ¡Vieron cuánto hace que los hombres miran al cielo para descubrir qué hay en el espacio! No sólo a ustedes les interesa, no es una preocupación de estos tiempos. Claro que en los observatorios de la antigüedad no se miraba de la misma forma...

Lautaro: Los más modernos, los de ahora tienen telescopio, para mirar desde el cielo.

Docente: Exactamente, ésa es una gran diferencia, los aparatos que se usan para mirar, eso va cambiando.

Nahuel: Como las computadoras.

Inés: Pero las computadoras son de ahora, eso es más viejo.

.....

La clase continúa unos minutos más. Luego la maestra decide cerrar sugiriendo que en la visita podrían preguntar sobre la evolución de los instrumentos para observar el espacio. Después pasan a redactar entre todos esa pregunta y la del astrolabio, posteriormente las copian en los cuadernos.

Quedarían muchas cuestiones todavía por aclarar, pero los niños ya están mostrando signos de cansancio y la docente considera que comprende ahora mucho más que cuando comenzaron a leer.

En una situación donde los niños leen por sí mismos un texto para informarse sobre un tema acerca del cual necesitan hacerlo, la docente ha favorecido todas las relaciones posibles con otros textos y otras situaciones vividas, ha permitido lecturas, relecturas, regresiones, focalizaciones parciales, etc., hasta arriba cooperativamente a significados compartidos, ha solicitado justificar en el texto las respuestas y, también, buscar respuestas en el contexto a preguntas formuladas desde el texto.

Ella sabe que se aprende a leer leyendo, haciendo anticipaciones y confirmándolas, probando, discutiendo. Por eso favorece ese proceso en los alumnos y los ayuda a resolver los problemas que el texto les plantea. Sus alumnos saben que su maestra no está esperando una oralización perfecta ni una respuesta correcta para validar inmediatamente. Por eso se anima a dudar, pensar y preguntar en voz alta.