

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA

EL PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA Y SU EFECTO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA

TESISTA:

RICARDO CRISTIAN MARZUCA BUTTO

DIRECTOR DE TESIS: SR. FERNANDO PEREZ FUENTES

2004 SANTIAGO - CHILE

Agradecimientos .	1
1. INTRODUCCIÓN .	3
1.1 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA .	3
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN . .	6
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .	6
Objetivo General: . .	6
Objetivos específicos: . .	6
Objetivo complementario: .	6
1.4 ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA A INVESTIGAR . .	6
1.4.1 Antecedentes teóricos. .	6
1.4.2 Antecedentes empíricos .	8
2. MARCO TEÓRICO . .	15
2.1. LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA. .	16
2.2 LA COMPRENSIÓN LECTORA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS . .	18
2.2.1 Concepto y evaluación . .	18
2.2.2. El fenómeno de la comprensión lectora. . .	19
2.3. EL PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA . .	21
2.4 LA FENOMENOLOGÍA .	25
2.4.1 Universo de Significados . .	26
2.4.2 El Lenguaje y el Conocimiento en la Vida Cotidiana . .	26
2.4.3 Orígenes de la institucionalización . .	27
3. MARCO METODOLÓGICO . .	29
3.1 HIPÓTESIS . .	29
3.2 HIPÓTESIS NULA .	29
3.3 DOCIMASIA DE HIPÓTESIS .	29
3.4 VARIABLES, CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN .	30

3.4.1 Variable independiente: . . .	30
3.4.2 Variable Dependiente: . . .	30
3.4.3 Variables intervinientes . . .	30
3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN . . .	31
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA . . .	32
3.8 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS . . .	34
3.8.1 FIABILIDAD . . .	34
3.8.2 VALIDEZ . . .	35
3.9 PROCEDIMIENTO . . .	36
4. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS . . .	39
4.1 PRETEST . . .	39
4.1.1 Tabla resumen de los datos recopilados y procesados en el pretest. . .	39
4.1.2 Análisis de la Varianza. . .	40
4.1.3 Diferencia de Medias. . .	41
4.2 POSTEST . . .	45
4.2.1 Tabla resumen de los datos recopilados y procesados en el postest. . .	45
4.2.2 Análisis de la Varianza. . .	46
4.2.3 Diferencia de Medias. Prueba z para medias de dos muestras. . .	47
4.3 ANÁLISIS DE LAS VARIABLES EDAD Y SEXO . . .	51
4.3.1. Variable sexo. Análisis de la varianza: . . .	51
4.3.2 Variable sexo en el pretest. Prueba t . . .	52
4.3.3 Variable sexo en el postest. Prueba t. . .	55
5. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMPLEMENTARIA . . .	59
5.1. TIPO DE ESTUDIO . . .	60
5.2 MUESTRAS . . .	60
5.3 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS. . .	62
5.4 CONSISTENCIA Y CREDIBILIDAD . . .	62
5.5 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS . . .	63
1º Universo Temático . . .	64

2º Indagación del Universo Temático .	64
3º Transcripción de Grabaciones . .	64
4º Identificación de Expresiones Verbales .	64
5º Temas Matrices .	64
7º Universo Temático Indagado .	65
5.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS . .	65
Valoración del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida .	66
Cambios manifestados en los niños .	72
“Ahora yo leo más libros” .	73
Metodología del Programa .	75
Preferencias por lecturas .	78
Motivaciones personales de los entrevistados .	80
Proyecciones .	81
5.7 ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS EJES TEMÁTICOS . .	83
DATOS .	84
ANÁLISIS DE LOS DATOS .	90
6. CONCLUSIONES . .	95
7. BIBLIOGRAFÍA .	101
8. ANEXOS .	107
ANEXO 1. Prueba de Comprensión Lectora Formas Paralelas 4º Nivel A. Instrucciones generales para el examinador. .	107
ANEXO 2. Prueba de Comprensión Lectora Formas Paralelas 4º Nivel B. Instrucciones generales para el examinador . .	114
ANEXO 3. ENTREVISTAS A: . .	121
Entrevista a Niños y Niñas de 3ºA-Ge1. Realizada por su profesor. . .	121
Entrevista a Niños y Niñas de 3ºD-Ge2. Realizada por el investigador. . .	131
Entrevista a Profesor 3ºA-Ge1. Realizada por el investigador. . .	145
Entrevista a Profesora 3ºD-Ge2. Realizada por el investigador. . .	152
Entrevista apoderados 3ºA-Ge1. Realizada por el Investigador y el profesor del curso. . .	166

Entrevista apoderados. 3°D-Ge2. Realizada por el investigador. .	173
ANEXO 4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A: .	180
Análisis de Entrevista a Niños y Niñas de 3°A-Ge1. .	180
Análisis de Entrevista a Niños y Niñas de 3°D-Ge2 .	186
Análisis de entrevista a Profesor 3°A-Ge1. .	190
Análisis de entrevista a Profesora 3°D-Ge2. .	194
Análisis de Entrevista a apoderados 3°A-Ge1 . .	200
Análisis de Entrevista a Apoderados 3°D-Ge2 .	205

Agradecimientos

A mis padres, quienes me enseñaron a apreciar los frutos del amor, el esfuerzo y la perseverancia.

A mi esposa, que con su amor, compromiso y apoyo incondicional me ha impulsado en el crecimiento profesional y humano.

A mis hijos, por su ternura, paciencia y porque nunca termino de aprender de ellos.

A mis amigos del Magíster, porque en el compartir me brindaron ayuda, consejo y espíritu de superación.

A mis profesores del Programa de Magíster, quienes con su conocimiento, apertura e integridad me han señalado el sentido de educar y me han abierto caminos....

A todos, muchas gracias

1. INTRODUCCIÓN

1.1 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

El tema de la comprensión de la lectura no puede abordarse como un fenómeno aislado. Forma parte del problema general de la *Comprensión*, que se vincula a la permanente dinámica de reconstrucción de las representaciones y concepciones que el hombre tiene de sí mismo y del mundo.

Gracias al fenómeno de la comprensión, el ser humano tiene la posibilidad de tomar conciencia de lo que es y de lo que sabe, y a partir de ello guiar su acción en la sociedad. En este sentido, ésta actúa como mediadora entre el hombre y la cultura social existente. Por ello, su estímulo y desarrollo, se vincula a la posibilidad de acceder a distintas maneras de interpretar la realidad y a su eficacia como instrumento útil para aprender significativamente.

En este contexto, la presente investigación, se mueve entre dos coordenadas, que desde el punto de vista del desarrollo de la persona, resultan básicas y determinantes para la dinámica y articulación de dichas posibilidades, es decir, el desarrollo de la capacidad de la comprensión lectora y ésta inserta dentro del proceso de la educación sistemática.

Uno de los problemas que debe enfrentar la escuela es precisamente como

incentivar, motivar e incrementar la comprensión lectora y los hábitos lectores en los alumnos, puesto que dentro del proceso educacional, el edificio del conocimiento se construye necesariamente sobre los cimientos que surgen de habilidades que guardan relación directa con los procesos cognitivos y psíquicos que intervienen en el acto de la lectura. Leer es un ejercicio que desarrolla competencias instrumentales del conocer y la capacidad de la comprensión. Más aún: “El carácter situado, activo, complejo y dinámico de este proceso, obliga a las instituciones educativas a ofrecer experiencias y vivencias significativas y relevantes si quiere favorecer el papel creativo y activo del alumnado en la comprensión y (re)construcción de sus propios conocimientos y en la apropiación de las herramientas y estrategias orientadoras de su comprensión e intervención crítica sobre el mundo”.¹

En nuestro país, el proceso de Reforma Educacional iniciado en la década de los noventa ha implicado un cambio sustantivo en el currículum nacional, privilegiando en los procesos de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de habilidades y destrezas por sobre la transmisión de contenidos, un énfasis importante en la capacidad de comprensión de los alumnos y en su construcción del conocimiento, en el desarrollo de los valores, de la creatividad y del pensamiento crítico, de manera de asumir apropiadamente los desafíos actuales en la sociedad. Todo para lo cual, el trabajo en el sector de Lenguaje y Comunicación juega un rol central. A este respecto, el Decreto vigente de Educación Básica señala: “El sector privilegia el dominio del lenguaje como base fundamental para todo tipo de aprendizaje y como eje articulador de las acciones destinadas al logro de los objetivos fundamentales transversales y los correspondientes a los diversos subsectores de aprendizaje. Más en particular, el sector está orientado a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, y se ocupa no sólo que éstos se comuniquen en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad, que utilicen con pertinencia discursos explicativos, argumentativos y otros, sino que sean también capaces de pensar en forma crítica, razonar lógicamente y desenvolverse adecuadamente en el mundo actual”.²

Sin embargo, los últimos resultados del país en el ámbito de lenguaje y en la comprensión lectora resultan preocupantes, dado que, tanto en el sistema de medición nacional SIMCE³, como en mediciones internacionales a las que el país se ha integrado (PISA⁴), estos muestran que, no sólo no se han alcanzado progresos significativos en

¹ Carvajal Pérez, Francisco y Ramos García, Joaquín (coords): “¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?”, Colección Colaboración Pedagógica, 2º edición Morón, Sevilla, 2000, p.17.

² Decreto Nº232, Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago, Chile, Actualización 2002,p.25

³ Los resultados del SIMCE de 4º básico en 2002, no muestran ninguna mejora significativa (a nivel nacional, por grupo socioeconómico y por tipo de dependencia)con respecto al año 1999 (Prueba SIMCE 4º Básico. Análisis de Resultados. ver en: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Informe_4_Basico_2002.pdf)

⁴ Los resultados de la prueba (PISA+), a la que Chile se integró en 2001, junto a otros países latinoamericanos fueron entregados en 2003 (ver estudio del Mineduc: Factores que explican los resultados de Chile en PISA+, junio 2003. En: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/nota_tecnica_pisa.pdf)

los últimos años en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino también, que los aprendizajes de los alumnos son insuficientes para las necesidades y exigencias de la sociedad actual.

Lo anterior, señala la necesidad de considerar metodologías y estrategias complementarias del programa regular de enseñanza, que ayuden a las escuelas y docentes a desarrollar la comprensión lectora de sus alumnos. Una de éstas, lo constituye el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. Promovido en Chile en la década del ochenta por la educadora Mabel Condemarín, quien desde los noventa, tiene a su cargo el área de Lenguaje en el Programa P-900, ha sido estimulado en estas escuelas, así como también en el marco de las actividades propuestas para las bibliotecas de aula entregadas por el Programa MECE-Básica. Pese a lo anterior, una de las últimas evaluaciones externas encargada por el Mineduc⁵, señala un bajo uso de dichas bibliotecas para la práctica diaria de la lectura silenciosa.

En cuanto a la educación particular se refiere, se han identificado algunos establecimientos en el país y específicamente en el área Oriente de Santiago, que han incorporado la lectura silenciosa, detectándose en varios de ellos que se han modificado sus condiciones esenciales.

Por todo lo hasta aquí expuesto, se estimó importante abordar el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, con el fin de considerar de manera fundada, su utilización como una estrategia metodológica viable, complementaria del programa regular de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de la comprensión lectora.

La investigación, se justifica en la medida que puede significar un antecedente de valor para estimular y orientar la aplicación de dicho Programa en nuestro país, así como la posibilidad de incorporarlo en forma definitiva al colegio experimental. De ahí, que se consideró como elemento central, el estudio de su efecto sobre la comprensión lectora desde una perspectiva cuantitativa. Pero, también se estimó pertinente, enriquecer el trabajo con una investigación cualitativa complementaria, de manera de conocer cómo percibieron alumnos, profesores y apoderados la experiencia, en el entendido de que la introducción, implementación y posibilidad de éxito de una estrategia o metodología debe considerar cómo la viven y sienten los implicados en ella. Lo anterior, permite también abrir luz e identificar tendencias en relación a cambios en actitudes, hábitos, gusto y otros elementos frente a la lectura, los que guardan relación directa con el desarrollo de la comprensión lectora.

En suma, se pretendió determinar la eficacia de la aplicación del Programa de Lectura Sostenida sobre la comprensión lectora en términos de resultado y complementariamente, conocer la percepción de los protagonistas de la experiencia en función de apreciar el proceso.

⁵ La encuesta (CIDE, PUC, 1998), aplicada a una muestra de poco más de 2.000 docentes de 30 comunas y tres regiones del país, (I, X y Metropolitana) revela que en lo referente al uso diario de las bibliotecas de aula, en cuanto a lectura silenciosa se refiere, el uso es de un 27,6%. Por otra parte, sólo 3 de cada 10 docentes estima a la biblioteca como suficiente para suplir las necesidades de lectura de sus alumnos. Ver en: <http://www2.iiie.uffo.cl/cra/documentos/art1e.htm>

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta en la cual se basó la presente investigación fue la siguiente:

¿Presentan los alumnos sujetos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, niveles superiores de comprensión lectora que sus similares, que no están sometidos a esta modalidad?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

1. Determinar si hay diferencias significativas en la comprensión lectora entre los alumnos sujetos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, (PLSS) en relación con sus similares que no están sometidos a esta modalidad.

Objetivos específicos:

1. Conocer los niveles de comprensión lectora en los alumnos sujetos al Programa de Lectura Sostenida.
2. Conocer los niveles de comprensión lectora en los alumnos que no están sujetos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida.

Objetivo complementario:

1. Conocer la percepción frente a la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida en alumnos, profesores y apoderados de los grupos sometidos a dicha modalidad.

1.4 ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

1.4.1 Antecedentes teóricos.

El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, tomó su nombre en Estados Unidos a raíz de una serie de investigaciones realizadas en 1970 por Eyman Hunt⁶, quien analizando los intereses y motivaciones de los alumnos, en relación a las lecturas incluidas en los programas oficiales de enseñanza, y los altos niveles de frustraciones que estos ocasionaban por encontrarse distantes de los intereses y motivaciones naturales de los alumnos, planteó la posibilidad de incluir estos elementos en una actividad sistemática de lectura dando origen a un programa de lectura silenciosa ininterrumpida, rescatando el silencio y la continuidad de esta actividad.

Un año después, Frank Smith⁷, enfatizó el hallazgo de Hunt, en términos de que la lectura silenciosa tiene la ventaja, de una mayor rapidez en la captación directa del significado de la lectura, por las siguientes razones:

- 1) El lector no mediatiza el significado a través de un producto oral.
- 2) No está limitado por codificar lo que está leyendo en lenguaje oral.
- 3) No se enfrenta con las exigencias de enunciados y pronunciación de las palabras.
- 4) El alumno con dificultades de lectura, evita la tensión que le significa ser escuchado por los demás.
- 5) El lector puede leer a su propio ritmo

Taylor, Pickent y Chase⁸ en 1980, en un estudio, que permitió relacionar las opiniones de los padres, los maestros y los programas de enseñanza, reveló que los maestros tendían más a estimular, valorar y evaluar la lectura a través de procedimientos orales, ignorando las posibilidades de la lectura silenciosa.

En otra investigación realizada en el año 1982, Nancy Taylor y Ulla Connor⁹ estudiaron las posibilidades altamente positivas, de una lectura silenciosa en contraposición a una lectura oral, encontrando que la primera permitía asimilar una cantidad mayor de información verbal en oposición a la segunda. Al no tener la exigencia de articular cada palabra, el alumno podía ir aumentando gradualmente la velocidad de comprensión lectora.

En coherencia con estos antecedentes se articuló el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, definiéndose como una actividad complementaria a un programa regular de enseñanza de la lectura, con la finalidad de promover el hábito de leer, de mejorar las actitudes, los intereses por la lectura y la comprensión lectora. Sus objetivos se logran, haciendo que el niño enfrente la lectura como una actividad recreativa, voluntaria y holística programada en un tiempo fijo, con materiales previamente autoseleccionados.

⁶ Citado por: Condemarín, Mabel: El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, Editorial Andrés bello, 3ª edición, Santiago de Chile, 1991, p.9

⁷ En: Condemarín, Mabel, Op Cit. p.11

⁸ En: Condemarín, Mabel. Op. Cit p.10

⁹ En: Condemarín, Mabel, Op Cit. p.11

El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida lleva más de tres décadas de aplicación en los Estados Unidos de Norteamérica y en el Canadá, extendiéndose a través del mundo. Sus resultados han sido muy favorables, ya que los Ministerios de educación, especialmente de Canadá y de algunos estados de Estados Unidos, han implementado el programa como complemento del Plan Curricular escolar.

En Chile, fue introducido por Mabel Condemarín, quien publicó en 1984 la primera edición de su citada obra. Según esta autora: “En su esencia el Programa de lectura Silenciosa Sostenida es muy simple: los alumnos eligen voluntariamente una lectura coherente y completa; lo mismo, hacen el educador y los demás adultos del establecimiento; luego, cada uno lee en silencio y sin interrupción durante un tiempo determinado. A continuación, el maestro no exige ninguna actividad ni tarea relacionada con la lectura. Los alumnos no tienen que responder preguntas, redactar informes ni leer un número determinado de páginas. Se supone que el educador o los alumnos pueden reaccionar frente a lo leído y pueden compartir su lectura mutuamente. Debe disponerse en la sala de clases de una amplia variedad de materiales, y los periodos de lecturas fluctúan entre 10 y 20 minutos”¹⁰.

Según Condemarín¹¹, la lectura silenciosa favorece una mayor asimilación verbal en los alumnos, su condición de ser mejores lectores, de disfrutar la lectura y también su rendimiento escolar en general, dado que, la intención comunicativa, se desplaza desde una comunicación lector-maestro o lector-lector hacia una comunicación lector-autor, con la consiguiente reacción personal ante el contenido y la mejora de los procesos lingüísticos.

Haciendo una revisión meta-analítica de los efectos de la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida por tres décadas, el autor norteamericano Jun-Chae Yoon¹² sostiene la relevancia de mantener sus variables moderadoras, es decir, el proporcionar a los alumnos un tiempo fijo para leer, con materiales autoseleccionados y para su propia información o agrado, destacando a su vez, la vigencia de su importancia y la necesidad de introducirlo tempranamente en la escuela para mejorar las habilidades lingüísticas y la actitud de los alumnos frente a la lectura.

1.4.2 Antecedentes empíricos

Una extensa investigación se ha desarrollado desde su aplicación, en torno a la efectividad del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. Los trabajos han evaluado los cambios en las actitudes y los hábitos de lectura, así como los efectos en el rendimiento lector y en la comprensión lectora. También se ha abordado la vigencia e importancia de sus condiciones de aplicación y se ha investigado su uso para fortalecer la enseñanza del

¹⁰ Condemarín, Mabel, Op Cit. pp.10-11

¹¹ Condemarín, Mabel, Op Cit. pp.11-12.

¹² Yoon, Jun-Chae: “Three Decades of Sustained Silent Reading: A Meta-Analytic Review of the Effects of SSR on Attitude toward Reading”, *Reading Improvement*, v39 n4 p186-95 Win 2002. Ver en: <http://searcher.eric.org/ericdc/EJ606416.htm>

inglés como segunda lengua. Así mismo, se ha recreado el Programa introduciendo variables nuevas, como el hecho de dedicar algunos minutos a la escritura o el uso de programas computacionales de apoyo. Dada su gran cantidad, en primera instancia se consideró pertinente reproducir las investigaciones más relevantes citadas en la obra de Mabel Condemarin¹³, para luego hacer referencia a algunas otras producidas en los últimos años. Los siguientes corresponden a los trabajos citados por la autora referida:

Laccuson en 1968, en Delaware, comprobó que los alumnos que combinaban la instrucción sistemática de las destrezas lectoras con un Programa de Letura Silenciosa, tenían mejor rendimiento que los alumnos que seguían clases tradicionales sin lectura voluntaria.

Los autores Kean, Summers Raivetz y Faber en 1979, al presentar un informe sobre el sistema escolar de Filadelfia, demostraron que los puntajes de rendimiento en lectura de los estudiantes de cuarto grado eran significativamente más altos mientras más tiempo dedicaban a la lectura independiente.

Plau en 1986, como trabajo de tesis doctoral en la Universidad del Estado de Nueva York, en Buffalo, trabajo con un grupo experimental de alumnos de primero a segundo grado que asistían a un programa de lectura silenciosa, descubriendo que su vocabulario y fluidez de la expresión escrita espontánea, era significativamente superior.

Otras investigaciones en el tema del rendimiento lector, no han encontrado diferencia significativas entre el grupo experimental y el grupo control como el estudio de Oliver de 1976, aplicado durante un mes a cursos intermedios utilizando la Práctica de Alta Intensidad (PAI), una combinación de lectura silenciosa sostenida, con escritura y respuestas activas frente a palabras, no halló diferencias en cuanto a velocidad, precisión, vocabulario y comprensión.

En el área de los hábitos y actitudes hacia la lectura, Mikulecky y Wolf en 1977, demostraron una progresiva disminución del interés por la lectura a través de la enseñanza básica y secundaria hasta la adultez. Sin embargo, los alumnos que seguían un Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, declinaban menos sus actitudes positivas hacia la lectura en comparación con los otros dos grupos en estudio.

Un estudio de Reed en 1977, encontró que los estudiantes de enseñanza secundaria que estaban sometido al Programa de Lectura Silenciosa, una vez por semana por seis meses, no rendían significativamente mejor en actitudes y comprensión lectora que los estudiantes que habían seguido un currículo tradicional.

Clive y Kretke (1980) trabajaron en Boulder, Colorado, con dos grupos de estudiantes que habían cursado tres años de educación secundaria, uno de los cuales estaba sometido a un programa escolar que incluía el Programa de Lectura Silenciosa sostenida. Los dos grupos eran comparables en habilidad lectora y nivel socioeconómico; se les administró un test de rendimiento lector y un inventario de actitudes. En cuanto a rendimiento lector no hubo diferencia significativa. Sin embargo, cuatro ítems de actitudes mostraron una diferencia significativa de 0.5 a favor del grupo sometido al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. Los estudiantes que habían participado en el programa

¹³ Condemarin, Mabel, Op. Cit., pp20-23

demonstraron actitudes más positivas en relación a la lectura de libros y a la lectura en general.

Además de los trabajos citados por Condemarín, hasta aquí referidos, se destacan las siguientes investigaciones:

Mabel Aranha ¹⁴ en 1985, trabajó con alumnos de cuarto grado en una escuela de habla inglesa en Bombay, India. Los alumnos sometidos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, mejoraron significativamente sus actitudes frente a la lectura y su comprensión lectora.

En Chile, una investigación realizada por el DIUC ¹⁵ (1986, Universidad Católica de Chile) aplicó el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, en la ciudad de Talca, a cien niños de cuarto año básico de escuelas de la comuna. Tanto en comprensión lectora y vocabulario se produjeron diferencias significativas al comparar el grupo experimental con el grupo control. En cambio no se obtuvieron diferencias significativas en hábitos e intereses por la lectura, concordando con otras investigaciones en el sentido de que es difícil lograr desarrollar hábitos e intereses en períodos breves de aplicación.

Una de las variantes introducidas en la aplicación del programa, lo constituye la metodología (Sustained Silent Reading and Writing-SSRW), que incluye un espacio breve de tiempo(cinco minutos), dedicado por los alumnos a escribir en torno a su lectura diaria. Es decir, un Programa de Lectura y Escritura Silenciosa Sostenida. Sondra Holt y Frances O`Tuel ¹⁶ en 1989, aplicaron dicha experiencia a alumnos de séptimo y octavo grado que se encontraban en un estado de atraso de dos o más años en relación al nivel correspondiente a su curso. Los alumnos de ambos grados mejoraron significativamente su comprensión lectora, su redacción y su actitud hacia la lectura. En esta misma línea, Valerie Pyle ¹⁷ , al año siguiente, destacó que los alumnos que utilizaban dicha metodología, comenzaban a utilizar estrategias metacognitivas que aumentaban su comprensión y que hacían comentarios evaluativos en torno a sus lecturas.

Algunas investigaciones han apuntado al uso del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, como una estrategia útil con los estudiantes para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Entre ellas se destaca la realizada en 1993, por Janice Pilgreen y Stephen Krashen ¹⁸ , cuyos alumnos sujetos de investigación, después de dieciséis semanas de aplicación del Programa, mejoraron su comprensión lectora, su frecuencia

¹⁴ Aranha, Mabel: "Sustained Silent Reading Goes East", Reading Teacher, v39 n2 p.214-17 Nov 1985. Ver en: <http://SearchERIC.org/ericda/EJ325193.htm>

¹⁵ Vilos Nuñez, Víctor Héctor; "Aplicación de un programa de lectura silenciosa sostenida (P.L.S.S.) a cien niños de cuarto año básico de escuelas de la comuna de Talca". Informe final proyecto DIUC 037f/86, Universidad Católica de Chile 1986.

¹⁶ Holt, Sondra B.; O`Tuel, Frances S.: "The Effect of Sustained Silent Reading and Writing on Achievement and Attitudes of Seventh and Eighth Grade Students Reading Two Years below Grade Level", Reading Improvement, v26 n4 p.290-97 Win 1989. Ver en: <http://SearchERIC.org/ericda/EJ408388.htm>

¹⁷ Pyle, Valerie S.: "SSRW--Beyond Silent Reading (Open to Suggestion)", Journal of Reading , v33 n5 p379-80 Feb 1990. Ver en: <http://searcheric.org/ericdb/EJ403704.htm> .

de lectura, su gusto frente a la lectura y aumentaron su utilización de fuentes de libros, concluyendo así, que la lectura libre era un medio efectivo para el desarrollo de la instrucción de estudiantes de inglés como segunda lengua.

En 1996 en Inglaterra, Chris Robertson y otros ¹⁹, investigaron si la retórica de la Lectura Silenciosa Ininterrumpida (denominación que también recibe el programa), era coherente con la práctica en las salas de clases de la educación primaria inglesa, donde el programa operaba profusamente. Las conclusiones apuntaron a que si bien el valor de tener un rato dedicado a la lectura fue generalmente reconocido, muchos modelos funcionaron bajo el título de dicho Programa, instancias que fueron manejadas por las preferencias de los profesores o las necesidades de los alumnos.

En la misma línea de investigación, se destaca el trabajo realizado en el año 2000, por Nancy Nagy, Estelle Campenny y Janet Shaw ²⁰, quienes indagaron, la vigencia del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y si se estaban cumpliendo sus metas originales, en el Estado norteamericano de Pennsylvania. Examinaron a 96 profesores de séptimo grado, de cinco condados del noroeste de dicho estado, pertenecientes a treinta y dos escuelas de distrito, en cuanto a la organización, participación, selección de materiales, métodos de evaluación y otros. Los resultados sugirieron que el Programa era popular en la sala de clases, en parte, debido a las oportunidades para la toma de decisiones educacionales que proporcionaba a los profesores. Sin embargo, la puesta en práctica individual del programa había dado lugar a que muchos aspectos de la práctica real se desviaban del modelo original de la lectura silenciosa sostenida. La investigación discute ampliamente la integridad de dichas prácticas y entrega sugerencias a los profesores que planean ponerlo en ejecución.

El autor del presente trabajo ²¹ realizó una investigación como tesis para obtener la licenciatura en educación (1998), aplicando el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, en un quinto básico de un colegio particular pagado de Santiago de la comuna de Ñuñoa, compuesto por quince alumnos. Al comparar el grupo experimental con el grupo control, se produjeron diferencias significativas en la comprensión lectora a favor del grupo experimental.

¹⁸ Pilgreen, Janice; Krashen, Stephen, “ Sustained Silent Reading with English as a Second Language High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency, and Reading Enjoyment.” School Library Media Quarterly, v22 n1 p21-23 Fall 1993. Ver en: <http://searcheric.org/ericdb/EJ473064.htm>

¹⁹ Robertson, Chris y otros: “Uninterrupted, Sustained , Silent Reading : The Rhetoric and the Practice”. Journal of Research in Reading , v19 n1 p25-35 Feb 1996. Ver en: <http://searcheric.org/ericdb/EJ527373.htm>

²⁰ Nagy, Nancy M.; Campenni, C. Estelle; Shaw, Janet N.: “A Survey of Sustained Silent Reading Practices in Seventh-Grade Classrooms.” International Reading Association, 2000, Inc. ISSN 1096-1232. Ver en: <http://www.readingonline.org/articles/nagy/ssr.html#results>.

²¹ Marzuca Butto, Ricardo: “El Programa de lectura Silenciosa Sostenida y la comprensión lectora en los alumnos de un quinto año básico de un colegio particular pagado en la comuna de ñuñoa”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la educación, Universidad del Pacífico, Santiago, Chile, 1998.

En su tesis doctoral presentada en la Universidad estatal de Georgia, EEUU, Sara Parker Sims ²², realizó una investigación con alumnos de octavo grado, aplicando el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida junto al Programa Acelerado del Lector, bajo la premisa de que este último programa computacional constituía una importante herramienta motivacional de apoyo, dado que los alumnos al pasar de la educación elemental a la secundaria, declinaban progresivamente su interés por la lectura. Trabajó por cuatro meses con tres grupos. Al primero se le incluyeron los seis componentes del Programa Acelerado del Lector: Lectura silenciosa, nivel apropiado de lectura, libre elección de textos, test de comprensión lectora, ganancia de puntaje y recompensa extrínseca. Al segundo grupo se le aplicó la lectura silenciosa, pero sin el nivel apropiado de lecturas. El tercer grupo no recibió ninguno de los seis componentes. Los resultados arrojaron diferencias significativas en rendimiento lector y actitudes hacia la lectura a favor del primer grupo. La investigación destacó que la puesta en práctica del Programa Acelerado del Lector, permitió un proceso de colaboración y esfuerzo conjunto, entre el especialista en medios de la biblioteca de la escuela y el profesor de aula, para resolver las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, tanto en el interior como en el exterior del centro de medios de la biblioteca, dotando así a estos últimos, de títulos excepcionales de literatura, dado que los estudiantes del nivel investigado requerían de programas que los motivasen a seguir leyendo.

Otra tesis doctoral en el Estado de Georgia, fue realizada por Jun-Chae Yoon ²³, aplicando el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida a 58 estudiantes coreanos de cuarto grado, con el fin de reevaluar su eficacia en el desarrollo de las actitudes y comprensión lectora, para lo que utilizó un enfoque multivariado. Los alumnos eligieron sus materiales y leyeron en la sala de clases durante quince minutos junto a sus profesores, siendo comparados con un grupo control de 61 estudiantes. Se utilizaron tres instrumentos: La versión coreana de la encuesta elemental de actitudes de McKenna y Kear, la prueba coreana de comprensión lectora y un registro diario informal de lectura. Los datos fueron sometidos a un análisis multivariado de covariación (Mancova) y un análisis múltiple de la covariación (Ancovas). Los registros de lectura de los participantes fueron analizados mediante procedimientos estadísticos descriptivos. Las conclusiones de la investigación señalaron un impacto efectivo de la aplicación del programa en el desarrollo de la actitud de los alumnos frente a la lectura, considerando sus características de autoselección de textos, rol de modelo del profesor, la no calificación y un ambiente rico en materiales, como mecanismo para su incremento. Sin embargo, en relación a la comprensión lectora, se concluyó que el programa no había tenido impacto positivo. Finalmente, para la totalidad del grupo experimental se identificó entusiasmo y satisfacción en los alumnos por su participación en la experiencia.

²² Sims, Sara Parker. "The effects of the Accelerated Reader program and sustained silent reading on reading attitudes and reading achievement of eighth-grade students". Georgia State University, 2002. Ver en: Digital Dissertations, UMI ProQuest. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3056383>.

²³ Yoon, Jun-Chae. "Effectiveness of sustained silent reading on reading attitude and reading comprehension of fourth-grade Korean students", University of Georgia, 2002. Ver en: Digital Dissertations, UMI ProQuest. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/f648305>.

En síntesis, El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida ha sido extensamente indagado, sobre todo en Estados Unidos y otros países. En Chile, se han realizado escasos trabajos en torno a su aplicación, lo que fortalece la necesidad de la presente investigación, dada además la diversidad de los contextos antes señalados. En general, los trabajos arrojan resultados positivos, sobre todo en los casos en que el tiempo de aplicación no es reducido. Por ende, la experiencia empírica sugiere períodos de a lo menos cuatro meses de presencia continua del Programa.

2. MARCO TEÓRICO

Rockwell, E.²⁴, señala que dentro de la escuela tradicional aprender a leer constituye una etapa previa al “leer para aprender”. A partir de esta premisa se han establecido, independientemente del método utilizado ciertas formas de enseñanza y ciertos supuestos implícitos acerca del sistema de escritura. Por años, en la escuela, el niño ha debido hacer caligrafías, copiar, tomar dictados, con el fin de ejercitar la escritura. Leer para ser evaluado en fluidez, pronunciación y entonación, para memorizar mecánicamente contenidos. Sin embargo, en el mundo que está fuera de las aulas esas mismas actividades adquieren significados muy distintos, se escribe para comunicarse con un interlocutor ausente, para registrar información que se desea conservar. Se lee para recrearse, para obtener información, resolver problemas y aprender.

Las nuevas corrientes educativas y teorías de aprendizaje, presentes hoy en la Reforma Educacional chilena, conciben a la escuela como uno de los espacios en donde el sujeto construye su propio aprendizaje, da sentido y significado a lo que aprende y se apropia del conocimiento social, para ello, la lectoescritura aparece como el eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial más importante, como por ser instrumental en el aprendizaje. En efecto, el dominio del código escrito permite acceder a las informaciones y el saber generados por el hombre, pero sobre todo permite explorar las propias ideas y generar ideas nuevas. Por ende, la función de la escuela de hoy no puede quedar sólo en la transmisión de las destrezas y habilidades

²⁴ Rockwell, E: “Los usos escolares de la lengua escrita”. En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998. p.300

culturalmente valoradas. Como muy bien expone Stenhouse: “La escuela debe ayudar a las personas a crecer dentro de la cultura y, además, a que vivan en ella aceptando ciertos riesgos, tratando de aportar algo y no sólo a adaptarse a ella”²⁵.

En coherencia con lo anterior, se hace necesario presentar fundadamente un hilo conductor que articule una adecuada conceptualización de la lectura, de la comprensión lectora y su relación con el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, en el entendido de que éste último se presenta como una estrategia viable y eficaz, como complemento del programa regular de enseñanza aprendizaje, para el estímulo y desarrollo de la comprensión lectora y para generar cambios positivos en los hábitos, actitudes y gusto frente a la lectura.

2.1. LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Los investigadores del tema de la lectura están de acuerdo en considerar que las diversas construcciones que se han elaborado para explicarla pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendente (bottom up) y descendente (top down)²⁶.

El primero, pone su énfasis en las habilidades de decodificación²⁷, dado que se considera que el lector, ante un texto, procesa sus elementos componentes (letras, palabras, oraciones...hasta el significado), en un proceso secuencial y jerárquico que culmina en la comprensión del mismo. Es decir, el lector puede comprender el texto en la medida que puede decodificarlo en su totalidad. Por el contrario, el modelo descendente, sostiene que el lector no procede letra a letra, sino que en un proceso también secuencial y jerárquico, a partir de sus hipótesis y anticipaciones previas o predicciones, procesa el texto para su verificación. Se enfatiza por tanto el reconocimiento global de palabras en detrimento de la decodificación.

Una tercera perspectiva, que se presenta como una síntesis e integración de las anteriores, la constituyen los llamados modelos interactivos²⁸. Según Solé²⁹, que adhiere a este modelo: “Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo

²⁵ Stenhouse, L: “Cultura y Educación”. Publicaciones MCEP, Morón, Sevilla, 1997. p.141

²⁶ Solé, Isabel: “Estrategias de Lectura”. Colección MIE, ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, SL, 13ª edición, Barcelona, 2002. p.19.

²⁷ Se entenderá por decodificación “la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido”... o ... “la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral”. Alliende, F y Condemarín, M: “La lectura: teoría, evaluación y desarrollo”. Editorial Andrés Bello, sexta edición, Santiago, Chile, 1999. p.16

²⁸ Rumelhart,1977; Marslen-Wilson y Welch,1978; Kintsch, 1979; Goodman, K.1982. Citados por: McGinitie,W, María, K y Kimmel, S.: “El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura”. En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998. pp.29-49

componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel”.

Considerando los enfoques señalados, cabe destacar que todos coinciden en que la lectura comienza con un estímulo visual, y que cuando ocurre la comprensión termina con el significado. Para todos es axiomático que la actividad de lectura tiene en su base como motivo la búsqueda del significado y la mayoría reconoce que los conocimientos visual, ortográfico, fonológico, sintáctico, semántico, discursivo y del mundo en que vive el lector juegan un rol en este proceso. Por tanto, para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y las distintas estrategias que conducen a la comprensión.

En este contexto, se debe entender la lectura como un proceso de comprensión y como una habilidad psicolingüística, donde son esenciales la decodificación y los procesos cognitivos de comprensión lingüística que se realizan durante la interpretación del discurso.

Alliende y Condemarín señalan que toda lectura propiamente tal es comprensiva. “Aprender a leer es aprender a comprender textos escritos. (La decodificación es sólo una base inicial necesaria). De acuerdo a esto, una persona ha aprendido a leer sólo cuando es capaz de comprender una gran variedad de textos escritos; en particular, aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para su adecuado desenvolvimiento en la vida social”³⁰.

Para Solé “...leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”³¹. Esto implica que la lectura requiere manejar las habilidades de decodificación, aportando a su vez el lector al texto, sus objetivos, ideas y experiencias previas, implicándose en un proceso de predicción e inferencia permanente que permita encontrar evidencia o rechazar sus propias hipótesis. Así entendida, la lectura requiere un sujeto comprometido en la obtención de significados y en la búsqueda de la comprensión, o más allá, en la interpretación del contenido, si se acepta que la comprensión es relativa y que caben más de un significado interpretativo. Como señala Goodman, K: “El lector está siempre centrado en obtener sentido del texto. La atención está focalizada en el significado, y todo lo demás (tal como letras, palabras o

²⁹ Solé, Isabel. Op Cit, p.19.

³⁰ Alliende, F y Condemarín, M: “La lectura: teoría, evaluación y desarrollo”. Editorial Andrés Bello, sexta edición, Santiago, Chile, 1999. p.18.

³¹ Solé, Isabel. Op Cit, p.18.

gramática) sólo recibe atención plena cuando el lector tiene dificultades en obtener significado”³².

Para Frank Smith, el significado del lenguaje, ya sea hablado o escrito, puede ser llamado *estructura profunda*³³. Por tanto, lo que hacen los lectores, más que esforzarse por identificar letras o palabras es la “identificación del significado”, prediciendo dentro del rango de alternativas más probables. Es decir, verificando hipótesis. Este proceso no es distinto de aquel mediante el cual las letras o palabras individuales pueden ser identificadas en el mismo texto. “Lo que es diferente con respecto a la comprensión es que los lectores formulan preguntas implícitas en el texto más que acerca de las letras y las palabras. El término identificación del significado también ayuda a enfatizar que la comprensión es un proceso activo. El significado no reside en la estructura superficial. El significado que los lectores comprenden del texto siempre es relativo a lo que ya conocen y a lo que quieren conocer. Para plantearlo de otra manera, la comprensión puede ser considerada como la *reducción de la incertidumbre del lector...*”³⁴

2.2 LA COMPREENSIÓN LECTORA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.2.1 Concepto y evaluación

Como plantean Alliende, Condemarín y Milicic³⁵, la comprensión lectora puede ser entendida de diversas maneras. Para estos autores, su acepción más restringida se asocia con la captación del sentido manifiesto, explícito o literal de un texto, es decir, solamente con aquello que el autor quiso expresar, lo que no da lugar a considerar los aportes del lector y el sentido y significado que en virtud de sus conocimientos y experiencias previas puede construir. Esta concepción excluye los procesos de inferencia y las relaciones que se pueden establecer con otro texto.

Por otra parte, en una acepción muy amplia, el comprender un texto escrito estaría determinado por la visión particular del mundo de cada lector, es decir, por sus aportes y

³² Goodman, K: “El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del desarrollo”. En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998. p.23

³³ Smith, F: “Comprensión de la lectura”. Editorial Trillas, México, 1983. p.82

³⁴ Smith, F. Op Cit. p.170.

³⁵ Alliende, F, Condemarín, M. y Milicic, N.: “Prueba CLP, Formas Paralelas”. Manual para la Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de Lectura. Ediciones Universidad Católica de Chile. Sexta Edición. Santiago de Chile. 2000. pp.18-19

no por el contenido del mismo, habría tantas lecturas como comprensiones, por lo que la comprensión lectora no se podría enseñar o medir, ya que no sería posible asociarla a habilidades específicas.

Según los autores señalados, ante la disyuntiva cabe la posibilidad de tomar una postura intermedia. "...si partimos de la base de que la lectura es una modalidad de lenguaje, es decir un sistema simbólico compartido por un grupo social, tenemos que postular que existen un conjunto de categorías intersubjetivas que son el medio de comunicación entre seres cuyas conciencias y cuyas comprensiones globales son distintas, pero que comparten ciertas áreas y modalidades del conocimiento."³⁶ Esto implica tomar a lo menos dos medidas. Por una parte, determinar ciertos niveles de complejidad nacidos del texto mismo, considerando los factores lingüísticos en juego, y por otra, destinar tipos de textos específicos a lectores que guardan características comunes, como edad, nivel de escolaridad y etapa de aprendizaje de la lectura. Asumidos dichos resguardos es posible evaluar la comprensión lectora.

2.2.2. El fenómeno de la comprensión lectora.

En la construcción de un marco referencial de apoyo para la versión original y ampliada de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva, Alliende, Condemarín y Milicic³⁷, utilizan algunas reflexiones del pensador Wilhelm Dilthey que resultan útiles en el presente contexto.

En su intento por fundamentar las ciencias del espíritu, el citado autor, desarrolló un tipo de psicología que, entre otros nombres, ha recibido justamente el de "psicología de la comprensión". Cabe indicar que existen puntos de vista disímiles para abordar el fenómeno y que la propuesta de Dilthey va más allá de establecer las características de la comprensión, sin embargo, varias de sus afirmaciones sirven de base para situar el problema en un adecuado esquema.

Para Dilthey, el modelo de toda comprensión puede buscarse en la interpretación de la palabra escrita. La necesidad de acceder al significado exacto de los testimonios escritos, llevó a crear una ciencia, la hermenéutica, que señala cuales son las técnicas para la adecuada interpretación de un escrito. Sus principios y resultados arrojan luz sobre el fenómeno general en estudio. La comprensión, no puede reducirse a meros análisis intelectuales, sino que tiene un cierto grado de integración de toda la vida psíquica. Para dicho autor: "La propiedad más general del pensar, que encontramos en todos los campos de su actividad, se puede designar con las expresiones síntesis, enlace y relación. Todas estas palabras expresan una actividad por la que lo múltiple se abarca en unidad."³⁸ Más adelante señala: "En la actividad relacionadora se entrelazan

³⁶ Alliende, F y Condemarín, M. Op Cit. p.186.

³⁷ Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N.: "Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva", Ediciones Universidad Católica de Chile, 1ªedición, Santiago, 1982. pp.14-21

³⁸ Dilthey, W.: "El Mundo Histórico". Fondo de Cultura Económica, Primera reimpresión, México, 1978. p.84

operaciones diferentes. Distinguimos, encontramos semejanza o igualdad y captamos grados de diferencia. Resumiendo, designamos estas operaciones como “comparar”. Mediante ella surge la conciencia de la diversidad de lo dado. Así se hace posible la actividad de separar y unir.”³⁹

Dilthey distingue las categorías en dos claves⁴⁰. Aquellas que se abstraen de las operaciones formales del pensamiento: diferencia, semejanza, igualdad, grado, identidad, unidad, multiplicidad, totalidad y las que expresan, dentro del modo de actitud correspondiente, la co-pertenencia objetiva necesaria de los contenidos que ella implica. Tales son las categorías de realidad, la de cosa, la de causalidad, la de valor, la de fin y la de medio. A éstas adhieren luego, otras categorías objetivas.

De esta manera, Dilthey señala los dos procesos fundamentales de la comprensión, la unificación de lo dado o globalización y la diversificación, ambas llevadas a cabo por una operación: la comparación. También señala las dos grandes clases de categorías de las que brotan todas las divisiones que se pueden establecer en la comprensión: las que surgen de los procesos abstractivos y las que son producto de lo que implican objetivamente las cosas⁴¹.

En concordancia a las consideraciones de Dilthey, se hace necesario considerar una definición adecuada de texto, entendido como: “...un conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa”⁴². Esta definición apunta a conjuntos lingüísticos que pueden ser considerados como una unidad completa.

Siguiendo las ideas de Dilthey y el esquema general de la comprensión lectora elaborado por Alliende, Condemarín y Milicic, la presente investigación asume los siguientes puntos:

a) Frente a un escrito se pueden dar fundamentalmente dos operaciones, retener lo dado y comparar. La comparación conlleva esencialmente establecer relaciones, es decir, unir y separar elementos. Unir implica la búsqueda de semejanzas e identidades y separar señalar grados de diferencia.

b) La primera destreza de la comprensión lectora consistiría en recordar lo que se ha leído. Esta memorización no debe asociarse con una así llamada comprensión literal, dado que implica más que una comprensión mecánica, que no sería sino una reiteración no comprensiva del texto, una comprensión textual, que consiste en darse cuenta de lo que es el texto y captar las partes que conforman ese todo.

c) La segunda destreza es la de unir elementos (sintetizar, globalizar, resumir, establecer categorías). Esta destreza es muy amplia y resulta imposible dar una lista de todas las destrezas que encierra. Es importante señalar que la primera síntesis

³⁹ Dilthey, W.: Op Cit. pp.84-85

⁴⁰ Dilthey, W.: Op Cit. P.86

⁴¹ Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. Op Cit. 1982. p.16.

⁴² Petöfi, Janos et al.: “Lingüística del texto y crítica literaria, Alberto Corazón, Comunicación, Madrid, 1979. p.56.

importante relacionada con la comprensión es la de las unidades que componen el texto.

d) La tercera gran destreza es diferenciar. Diferenciar un ambiente de otro, una persona o grupo de otros, por ejemplo, suele ser pertinente para la comprensión de una narración.

Dado que las destrezas relacionadas con la comprensión lectora tienen una aplicación referida a textos, cabe señalar que todo texto está constituido por diversos elementos, estos son: estratos; elementos textuales, que incluyen elementos intertextuales y contextuales y finalmente las relaciones supratextuales, las que pueden incluir otros textos y el contexto externo.

2.3. EL PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para establecer un vínculo fundado entre el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y el desarrollo de la comprensión lectora, se hace necesario profundizar en el pensamiento de Dilthey, más allá de las reflexiones consideradas por los citados autores, relacionarlo con el planteamiento de otros pensadores, con el desarrollo de una destreza, y los elementos esenciales de dicha modalidad.

Como se ha señalado, según Wilhelm Dilthey⁴³, la comprensión no puede reducirse a meros análisis intelectuales, sino que implica un grado e integración de toda la vida psíquica del hombre. En efecto, la comprensión representa el instrumento de captación de las realidades humanas, poniendo simultáneamente en juego lo intelectual, lo afectivo y lo volitivo. De esta manera, cualquier estado de conciencia, por mínimo y puntual que sea, se presenta como una articulación de estos tres aspectos.

Dentro de esta línea de pensamiento, Alliende y Condemarín señalan: “A la lectura se le suele asignar funciones relacionadas con lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, es decir, con los tres ámbitos de la realización personal”⁴⁴, a lo que agregan su función social, relacionada con la posibilidad de apertura frente al mundo. Desde esta perspectiva, la integración, articulación y desarrollo de estos tres ámbitos, resulta central para el desarrollo de la comprensión lectora y permite conectarla con el Programa de lectura Silenciosa Sostenida.

Como ya se ha indicado, la esencia de dicha estrategia apunta a que el niño enfrente la lectura como una actividad recreativa, voluntaria y holística, proporcionando la oportunidad de desarrollar sus destrezas lectoras en una experiencia independiente y grata, lo que implica necesariamente, poner en juego a la vez lo cognoscitivo, lo afectivo y lo volitivo, posibilidad que se funda en las condiciones esenciales que lo inspiran, esto es, disponer de un tiempo fijo diario, la libertad de elección en un espacio rico en materiales

⁴³ Dilthey, Wilhelm, Op Cit. p50 y ss

⁴⁴ Alliende G, Felipe y Condemarín G, Mabel. Op Cit. p.8.

de lectura, leer en silencio y a su propio ritmo, el rol de modelo del docente y el contar con un lugar apropiado para leer con comodidad.

Para Dilthey, el carácter estructural de la vida psíquica del hombre, implica que los sentimientos se hallan entretejidos con vivencias intelectuales y volitivas. Esto implica que en el ser humano la atención "...se halla orientada por el interés y éste representa una participación afectiva que surge de la situación y de la relación con el objeto"⁴⁵. De este modo, la relación que se establezca implicará diferencias intensivas y cualitativas en una dirección positiva o negativa. Agrado, gusto, complacencia, en un sentido, o desagrado, disgusto y displicencia en el otro. Sobre esta base, para Dilthey, se va levantando sobre el sentimiento una actitud conceptual, predicativa con estimaciones de valor en torno a los objetos. De ahí que, a la unidad estructural del sentir objetivo le corresponda el juicio con una pretensión de validez fundada sobre el objeto⁴⁶.

En el contexto de este pensamiento, la condición y base del sentimiento es siempre algún proceso de la captación objetiva, y ambas cosas constituyen el fundamento de la actitud volitiva. Por ello, para Dilthey: "La propuesta de fin se funda en la vivencia de los valores"⁴⁷. Esto implica que existe una conexión interna que va desde el sentimiento, a través del impulso y del deseo, hacia la decisión voluntaria y finalmente a la acción con arreglo a fin.

Si se aplican estas reflexiones a la estrategia del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, es posible sostener que, el objeto, es decir, la lectura, en la medida que se transforma en una vivencia, en una experiencia diaria, grata y placentera, como parte de la vida cotidiana de los alumnos, va articulando desde lo afectivo, una conexión con la voluntad, que se traduce en la decisión de acción, es decir, en el acto de leer, así como en la construcción paulatina de un juicio de valor en torno a la lectura, lo que entraña su aprecio y valoración. Lo anterior, conlleva una serie de implicancias importantes:

- La mejora de los hábitos, actitudes y gusto de los alumnos frente a la lectura, lo que induce a que lean más y por tanto mejor.
- El uso de la lectura de acuerdo a las necesidades reales, motivaciones e intereses, lo que facilita el encontrar sentido y significado en los textos.
- El desarrollo de las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.

En relación al primer punto, se podría decir que la lectura silenciosa, revierte de alguna manera la paradoja de Bamberger, que dice: "Muchos niños no leen libros porque no saben leer bien. No saben leer bien porque no leen libros"⁴⁸. En este sentido y en

⁴⁵ Dilthey, Wilhelm. Op cit. p.52.

⁴⁶ Dilthey, Wilhelm. Op cit. p. 55.

⁴⁷ Dilthey, Wilhelm. Op cit. p. 62.

⁴⁸ Citado por: Downing, J.: "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura". En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998. p.234.

coherencia con las reflexiones de Dilthey ya esbozadas, es importante destacar que indudablemente, los aspectos arriba señalados, se hayan integrados y conectados. Según Goodman, K., leer implica desarrollar estrategias para obtener sentido de los textos y esquemas acerca de la información que es representada en estos, a lo que agrega: “Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. En este sentido el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.”⁴⁹

En relación al desarrollo de la comprensión lectora y las destrezas que esta implica, se hace necesario abordar una aproximación a éstas últimas, coherente con el discurso expuesto. Una definición comprehensiva y ecléctica es la de Mc Donald, citado por Downing, J. Dicho autor, para explicar su concepto, pone como ejemplo de destreza el jugar béisbol, donde el jugador debe ejecutar una serie de respuestas rápidas, con facilidad y economía de movimiento, pero he aquí lo central: “...no se trata de un mero comportamiento motor: el jugador debe comprender el juego, gustar del juego, y mostrar las actitudes apropiadas en cuanto a saber ganar o perder, y a la honradez en el juego. La ejecución total (...) es un intrincado complejo de procesos-cognitivos, actitudinales y manipulativos. Esta complicada integración de procesos es lo que damos a entender cuando hablamos de una destreza...”⁵⁰

De esta manera, la clave para el desarrollo de una destreza es el proceso que integra el conjunto de conductas que en sí constituyen la habilidad total. Esto es: la práctica misma. Por ello cuando Mc Donald se refiere al desarrollo de las destrezas en general expresa: “Si se subdivide un comportamiento en respuestas discretas que se ejerciten por separado, es posible que las respuestas individuales se practiquen en tal forma que no sea posible ponerlas en práctica. En este caso, existe el peligro de que el alumno nunca aprecie la importancia de integrar estas respuestas”.⁵¹

Como señala Jolibert, J. “Leer es interrogar el *lenguaje escrito* como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida.”⁵² . En este sentido, la introducción del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, como espacio de lectura libre y diario, puede ayudar a la escuela a integrar materiales que pongan de relieve las diferentes funciones que el código escrito desempeña o puede desempeñar en la vida cotidiana de los alumnos, vale decir, leer por entretenimiento, leer para buscar información, leer para documentarse, leer por placer, leer para aprender, leer cuentos, poesías, revistas, libros, diarios, etc., todo lo cual sea funcional, relevante y significativo. Sólo en dicha medida, es posible motivar por la lectura. Como indica Solé: “Motivar a los niños a leer...no consiste en que el maestro diga “¡Fantástico! ¡Vamos a leer!”, sino en

⁴⁹ Goodman, K. Op. Cit. p.27

⁵⁰ Downing, J. Op Cit. p.232.

⁵¹ Citado por: Downing, J. Op Cit. p.233.

⁵² Jolibert, J(coord), Grupo de investigación de Ecouen.: “Formar niños lectores de textos”. Dolmen Ediciones, segunda edición, Santiago, 1993. p.27.

que lo digan, o lo piensen, ellos...promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación-situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo-. (¿Se da cuenta de que éstas son las más habituales en la lectura cotidiana y las más alejadas de lo que suele ocurrir en la escuela?).”⁵³

Al analizar la lectura recreativa, modalidad a la que puede asociarse la lectura silenciosa, Alliende y Condemarín, destacan que los maestros pueden generar un espacio, con el apoyo de las familias, para proporcionar a los alumnos una buena variedad de libros adaptados a sus intereses y capacidad lectora, enfatizando el hecho de que “...el desarrollo de un programa de lectura recreativa reforzará naturalmente las destrezas del alumno como lector independiente; esto tendrá un efecto retroalimentador en todas las operaciones cognoscitivas, lingüísticas y afectivas que implica el acto de leer. Es decir, la lectura recreativa, no está desvinculada del desarrollo global de la capacidad lectora”⁵⁴.

Finalmente, en relación a la posibilidad de desarrollo de la comprensión lectora, se hace necesario volver al pensamiento de Dilthey. En efecto, cuando dicho autor se refiere a la articulación de la vida psíquica del hombre, a la conexión estructural que conduce desde lo afectivo, hacia lo volitivo y la acción con arreglo a fin, es decir, a la vivencia de los valores vitales, plantea que, bajo la acción de las condiciones en que se haya el individuo, se produce una *articulación creciente de la vida psíquica*⁵⁵. Lo que conduce invariablemente a la noción de desarrollo. A través de la continuidad, del ascenso gradual, de la experiencia persistente. Así... “la conexión viva constituye la base de todo desarrollo y todas las diferenciaciones y las relaciones más claras y más finas se desarrollan sobre esta estructura...Y como las trabazones pasan a ser patrimonio firme de la vida psíquica, lo mismo que las representaciones, con esta articulación se forma al mismo tiempo *una conexión adquirida de la vida psíquica* y su dominio sobre los procesos conscientes singulares.”⁵⁶ De esta manera, conexión estructural, finalidad, valor vital, articulación psíquica, formación de una conexión psíquica adquirida y procesos creadores guardan una relación interna entre sí. Al pensar estos diversos factores o “momentos” en actividad se produce el desarrollo.

Por tanto, las destrezas vinculadas a la lectura y la comprensión lectora, requieren para su desarrollo un proceso de práctica permanente, que permita gradualmente la adquisición de la capacidad o habilidad total. Dicho proceso, pone en juego a la vez, los componentes cognitivos, afectivos y volitivos de la estructura psíquica, conexión y articulación viva y creciente, que en forma gradual y ascendente, genera desarrollo y dominio sobre los procesos conscientes singulares. De ahí la importancia de la lectura

⁵³ Solé, Isabel. Op Cit p.80.

⁵⁴ Alliende G, Felipe y Condemarín G, Mabel p.259.

⁵⁵ Dilthey, Wilhelm: “Psicología y Teoría del Conocimiento”. Fondo de Cultura Económica. Segunda edición en español, México, 1951. p.264.

⁵⁶ Dilthey, Wilhelm. Op. Cit. 1951, p.265.

silenciosa, entendida como una vivencia cotidiana, como una actividad placentera, voluntaria y holística, que permite leer a los alumnos con entera libertad de acuerdo a sus intereses y motivaciones. “Lo que importa para el progreso en la lectura es la propia capacidad de un niño para derivar sentido y placer de cualquier modalidad impresa en el mundo. Los maestros pueden notar que siempre hay tiempo para esto. Los maestros y los niños pueden ser verdaderos compañeros en la empresa de comprender la lectura”⁵⁷

2.4 LA FENOMENOLOGÍA

En función de la investigación cualitativa complementaria presentada en esta investigación, se acudió a la fenomenología, como teoría de apoyo para la interpretación y análisis de la realidad abordada.

Uno de sus principales exponentes es Alfred Schutz, para quien la realidad social está en la subjetividad de quienes participan en ella. En este enfoque, la realidad es esencialmente intersubjetiva, ocurre en la experiencia con los otros, en la relación con los otros, en la interacción. Por otra parte, la vida interior del individuo es portadora de su experiencia, por ende tiene intencionalidad, un sentido y un significado. El ser humano tiene conciencia, la que emerge en actos constituyentes. De ahí, que al comprender la intersubjetividad se pueden asimilar los rasgos formativos subyacentes en la experiencia humana, pues el mundo es la tipificación del sentido común.

Para Schutz, tiene relevancia fundamental el mundo de la vida, de la vida cotidiana, la realidad eminente del sentido común, en que los actores y estructuras se influyen recíprocamente. El mundo de la vida está caracterizado por una forma de socialidad que implica el “...mundo intersubjetivo común de la comunicación y la acción social”⁵⁸.

En la base de las inquietudes sociológicas de Schutz, estaban los procesos de establecer significado y la comprensión en el interior de los sujetos, los procesos de interpretar la conducta de otras personas y los procesos de autointerpretación.

Los significados y los motivos resultan esenciales en su esquema. Los primeros, hacen referencia al modo en que los actores determinan los aspectos del mundo social que son importantes para ellos. Los motivos, a su vez, se refieren a las razones que explican la acción de los actores. Schutz, distinguió dos tipos de motivos, los motivos “para” y los motivos “porque”. Los motivos “para” serían subjetivos y formarían parte de la conciencia profunda y como tales serían inaccesibles para el actor como para el investigador social. Sin embargo, el actor puede captarlos en forma retrospectiva, una vez que la acción ha terminado. El investigador puede entonces abordar los motivos “porque”

⁵⁷ Smith, Frank. Op. Cit. pp.207-208.

⁵⁸ Schutz, Alfred, “Fenomenología del Mundo Social”. Editorial Paidós. Buenos Aires 1972. Citado en Ritzer, George. “Teoría Sociológica Contemporánea”. Editorial Mc Graw-Hill, 3º Edición, México, 1998, p.272.

pues son objetivos, dado que si las acciones ya han ocurrido, las razones que las explican son accesibles para el actor y para el científico social. Con todo, para Schutz existía una reciprocidad de motivos en toda acción social, de manera que los motivos “para” del actor, se convertirían en motivos “porque” de su coparticipe y viceversa. De esta manera, el citado autor mantiene su preocupación por la conciencia y el mundo intersubjetivo. En cuanto a los significados, distinguió los significados subjetivos, aquellos que mediante la construcción mental de la realidad el sujeto define como significativos y que resultan importantes en el mundo de la vida cotidiana, pero dificultosos de estudiar científicamente por su naturaleza idiosincrásica, y los significados objetivos que existen en la cultura y que son compartidos por la comunidad de actores ⁵⁹ .

Para Berger y Luckmann, quienes profundizaron en el estudio del mundo intersubjetivo que construyen los individuos, en la realidad de la vida cotidiana y sus significados: “Comparadas con la realidad de la vida cotidiana, otras realidades aparecen como zonas limitadas de significado, enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por significados y modos de experiencia circunscrito. Podría decirse que la suprema realidad las envuelve por todos lados, y la conciencia regresa a ella siempre como si volviera de un paseo” ⁶⁰ .

En el ámbito de las relaciones grupales, la mayoría de ellas se realiza por códigos, significados y recetas comunes. La mayoría de las personas cuando actúa en grupo se somete a la conciencia colectiva, es decir, no se reflexiona sobre lo que se hace o hacen los otros, esta conducta, como se explicó, puede aparecer retrospectivamente, cuando surgen problemas o acciones inadecuadas que violan los códigos, normas y valores del grupo. En este sentido, las personas y el grupo toman conciencia de la tensión entre las pautas culturales creadas con la cultura del entorno.

2.4.1 Universo de Significados

“El Universo Simbólico ⁶¹ , que se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo, se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana de la sociedad) también entran dentro del universo simbólico.

Esas situaciones se experimentan en los sueños y fantasías como áreas de significado separadas de la vida cotidiana y dotadas de una realidad peculiar propia”.

2.4.2 El Lenguaje y el Conocimiento en la Vida Cotidiana

⁵⁹ Ritzer, George. Op Cit. p.280

⁶⁰ Berger; P. y Luckmann T. La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores. Argentina 2001, p.43.

⁶¹ Berger; P. y Luckmann T. Op Cit.. p 125 .

La expresividad humana, según Berger y Luckmann⁶², es capaz de objetivarse, o sea se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. La realidad de la vida cotidiana, no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas.

Un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial, es la significación, o sea, la producción humana de signos. Por cierto, todas las objetivaciones son susceptibles de ser usadas como signos. De lo dicho, surge claramente que hay una gran fluidez entre el uso instrumental y el uso significativo de ciertas objetivaciones.

Los signos se agrupan en una cantidad de sistemas. Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas. El lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

El lenguaje se origina en la situación “cara a cara”, pero puede separarse de ella fácilmente, ello ocurre porque puede transmitirse la significación lingüística mediante la escritura. La separación del lenguaje radica en su capacidad de comunicar significados, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras.

2.4.3 Orígenes de la institucionalización

63

“Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Esto es válido tanto para la actividad social como para la que no lo es. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas constituyen las *instituciones*, que demandan la presencia de ciertos actores. Las instituciones siempre tienen una historia de la cual son producto. Y por el mismo hecho de existir, controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal. Esto significa además que las instituciones se han cristalizado, es decir, se experimentan como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo. Aparecen las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas.

Esta clase de conocimiento constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, define las áreas del comportamiento. Define y construye los “roles” a desempeñar en el contexto institucional y simultáneamente controla y prevé todos esos comportamientos.”

En el presente estudio, interesa reconocer la importancia de aplicar nuevas

⁶² Berger P. y Luckmann T. “La Construcción Social de la Realidad”. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires. 1989. Págs. 52-56.

⁶³ Berger P, Luckmann, T. “La Construcción Social de la Realidad”. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires. 1989. Págs. 74-89

metodologías que signifiquen un aporte a los procesos de motivación y aprendizaje dentro de la educación escolar. Los distintos autores citados, han contribuido a reconocer dicha importancia. Por una parte, el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, estimula y desarrolla los componentes cognitivos, afectivos y volitivos de la estructura psíquica, con lo que genera un cierto dominio sobre los procesos conscientes singulares, facilita la captación del sentido y significado en los textos, leídos por los alumnos; genera cambios positivos en los hábitos, actitudes y gusto frente a la lectura; estimula el desarrollo de la comprensión lectora; algunos autores van más allá, en el sentido de afirmar que los maestros y los niños pueden ser verdaderos compañeros en la comprensión lectora. Otros autores señalan que, la realidad social es intersubjetiva para quienes participan en ella, por lo que esta intersubjetividad permite asimilar y entregar los rasgos formativos subyacentes en la experiencia humana, las relaciones grupales se realizan por códigos y recetas comunes y se construye un universo de significados, de este modo se comparte la significación lingüística mediante la escritura, a través de la cual se van comunicando experiencias, conceptos y se entregan a las generaciones futuras. Finalmente, como toda actividad humana está sujeta a la habituación, va cristalizando y genera institucionalización, con lo que se controla y prevé el comportamiento humano, aparecen entonces las reglas del comportamiento socialmente aceptado. De ahí que nos ocupa especial interés el tema del control social, en el sentido de que la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, que define roles y el control del comportamiento, se convierta en un agente externo contrario a los elementos esenciales del Programa Lectura Silenciosa Sostenida: contribuir al desarrollo de los niños dentro de un clima acogedor y distendido, fomentar su participación activa en el proceso de selección, motivación por las lecturas, y consideración de sus procesos de evaluación y retroalimentación.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

Los alumnos sujetos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) presentan niveles superiores de comprensión lectora que sus similares que no están sometidos a esta modalidad.

3.2 HIPÓTESIS NULA

No existen diferencias significativas de comprensión lectora entre los alumnos sujetos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) y sus similares que no están sometidos a ésta modalidad.

3.3 DOCIMASIA DE HIPÓTESIS

La hipótesis nula de la investigación se docimó mediante las siguientes pruebas estadísticas aplicadas a los resultados obtenidos en un pretest y un postest por los grupos experimentales y los grupos control:

- i) Análisis de la varianza de un factor.
- ii) Prueba de diferencia de medias.

3.4 VARIABLES, CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN

3.4.1 Variable independiente:

El programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS)---X1.

Conceptualización: Es una estrategia metodológica de motivación, desarrollo del hábito y comprensión lectora, aplicada como actividad complementaria de un programa regular de enseñanza de la lectura que el sujeto asume como recreativa voluntaria y holística.

Operacionalización: Programa de Lectura estructurado en un tiempo fijo (10 a 20 minutos diarios), sin interrupciones, con comodidad, luz apropiada, sin contaminación acústica y con materiales autoseleccionados (ejemplos: libros, cuentos, revistas, diarios, artículos, etc.)

3.4.2 Variable Dependiente:

Comprensión lectora ---- Y1

Conceptualización: Es un proceso activo de predicción, verificación de hipótesis y reducción de la incertidumbre que logra un sujeto frente a la lectura de un texto, mediante la asimilación y comparación (unir y diferenciar) de su estructura profunda.

Operacionalización: Proceso activo de predicción, verificación de hipótesis y reducción de la incertidumbre, que logra un sujeto frente a la lectura de un texto mediante la asimilación y comparación (unir y diferenciar) de su estructura profunda, expresada en índices a medir, según puntaje en el test elaborado en la presente investigación, como símil de la Prueba de Comprensión Lectora de complejidad lingüística progresiva(CLP).

3.4.3 Variables intervinientes

Dado que tanto los Grupos Experimentales como los Grupos Control seleccionados en la investigación pertenecían a un mismo establecimiento educacional se controlaron atributos de los sujetos de la muestra que podían intervenir en el análisis de los datos y

por tanto en las conclusiones de la investigación. Estas son:

- Comuna,
- Establecimiento educacional,
- Número de alumnos por curso,
- Planes y programas de estudio,
- Nivel cultural y socioeconómico de los padres.

Las variables sometidas a análisis fueron:

- Edad
- Sexo

3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para lograr los objetivos de la investigación se realizó un cuasiexperimento con preprueba-postprueba y grupos intactos. Se trabajó con grupos naturales, es decir que estaban formados antes del presente trabajo.

GRUPOS	PREPRUEBA	VARIABLE INDEPENDIENTE	POSTPRUEBA
Ge1	O1	X	O2
Ge2	O3	X	O4
Gc1	O5	-	O6
Gc2	O7	-	O8
Gc3	O9	-	O10

Ge1: Grupo experimental 1.

Ge2: Grupo experimental 2.

Gc1: Grupo control 1.

Gc2: Grupo control 2.

Gc3: Grupo control 3.

O1: Aplicación preprueba para medir variable dependiente en Ge1.

O3: Aplicación preprueba para medir variable dependiente en Ge2.

O5: Aplicación preprueba para medir variable dependiente en Gc1.

O7: Aplicación preprueba para medir variable dependiente en Gc2.

O9: Aplicación preprueba para medir variable dependiente en Gc3.

X: Presencia de la variable independiente.

- O2: Aplicación postprueba para medir variable dependiente en Ge1.
- O4: Aplicación postprueba para medir variable dependiente en Ge2.
- O6: Aplicación postprueba para medir variable dependiente en Gc1.
- O8: Aplicación postprueba para medir variable dependiente en Gc2.
- O10: Aplicación postprueba para medir variable dependiente en Gc3.

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida se aplicó en un colegio particular pagado de nivel socioeconómico medio-alto ubicado en la comuna de Vitacura. Se consideró como población a todos los estudiantes de la primera unidad del establecimiento, que incluye los niveles de prekinder a cuarto año básico. Originalmente, se solicitó al establecimiento realizar la experiencia en el Cuarto año básico, considerando que dicho nivel, constituye el último del primer ciclo de la educación básica y por tanto los alumnos se encuentran en el período terminal de las bases de una lecto-escritura. Por motivos de horarios inadecuados para la aplicación en la primera hora de la mañana, se acordó llevar a cabo la investigación en Tercer año básico.

Considerando que el establecimiento cuenta con cinco cursos por nivel, de aproximadamente 38 alumnos cada uno, se seleccionó una muestra intencionada, no probabilística compuesta por:

- dos cursos (3ºA y 3ºD) como grupos experimentales
- y los tres restantes (3ºB, 3ºC y 3ºE), como grupos control.

Al inicio de la investigación los grupos presentaron el siguiente número de sujetos:

- 3ºA-Ge1= 38 Sujetos
- 3ºD-Ge2= 39 “
- 3ºB-Gc1= 38 “
- 3ºC-Gc2= 38 “
- 3ºE-Gc3= 39 “

Aplicado el pretest y el postest la muestra se redujo por mortalidad al siguiente número de sujetos, sobre el cual se procesaron y analizaron los datos:

- 3ºA-Ge1= 32 Sujetos
- 3ºD-Ge2= 31 “
- 3ºB-Gc1= 32 “
- 3ºC-Gc2= 33 “

· 3°E-Gc3= 33 “

Inicialmente se seleccionó como instrumento para medir la variable dependiente en los alumnos, la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), en su versión estandarizada de formas paralelas, elaborada por Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic⁶⁴.

Ante la sugerencia del establecimiento educacional donde se llevó a cabo la experiencia de no utilizar dicho test, debido a que era usado para evaluar a los alumnos con dificultades en el área de lenguaje, se procedió a elaborar un símil de dicho instrumento. La prueba (CLP) se presenta dividida en ocho niveles de lectura que en grandes líneas, corresponden a los cursos de una muestra de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Presenta dos formas paralelas para cada nivel, con el objeto de comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentre. Cada nivel está construido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión.

Luego de analizar, con el equipo de profesores de tercer año básico del colegio, el grado de dificultad del nivel tres del Test y compararlo con las pruebas de comprensión lectora a que eran sometidos los alumnos en el Subsector de lenguaje y comunicación, se decidió someterlos a un símil equivalente al nivel cuatro del CLP.

Para elaborar el símil se consideraron, de acuerdo al Manual de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación. Las tres operaciones específicas de la lectura son⁶⁵:

1. Traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales.
2. Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación.
3. Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

La prueba está referida fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación.

Las áreas de lectura determinadas para la Prueba son las de palabra, de la oración, o frase, la del párrafo o texto simple y la del texto complejo. Cada área representa una etapa de la lectura que va siendo incluida progresivamente en las áreas posteriores.

Siguiendo los lineamientos entregados por el manual del test, se consideraron las siguientes habilidades específicas:

- Leer un texto, globalizar las informaciones que contiene y hacer inferencias sobre ellas, de modo que se vea cómo se deben entender y cómo están relacionadas entre sí;

⁶⁴ Alliende, Felipe; Condemarin, Mabel y Milicic, Neva. Op Cit. Santiago de Chile. 2000.

⁶⁵ Alliende y otros, Op. Cit. p. 28

- interpretar adecuadamente los elementos deícticos y anafóricos de un texto;
- leer un texto y reconocer las afirmaciones que contiene, distinguiendo hechos, opiniones, principios, deseos y otros matices de la expresión;
- incluir los elementos de un texto en categorías vinculadas a la comprensión de lo leído;
- especificar el sentido preciso de palabras y expresiones dentro de un texto;
- establecimiento de relaciones de causa y efecto entre los hechos mencionados.⁶⁶

Cada una de las formas de este nivel se estructuró a base de cuatro subtest con un total de dieciocho ítems por forma. Para todo el nivel se utilizaron cuatro textos, en cada forma aparecen tres, dos son comunes para ambas y uno es diferente. Uno de los textos va seguido de dos subtest y los dos textos restantes sólo van seguidos de uno.

Para cada una de las formas de la prueba, el primer texto va seguido de un subtest que consta de cuatro ítems para responder. El segundo texto consta de un subtest con siete ítems. El tercer texto va seguido por dos subtest. El primero de ellos incluye tres ítems y el último cuatro. Para los tres primeros subtest el modo de responder del sujeto consiste, para cada ítem, en seleccionar y marcar la alternativa que mejor corresponde a lo que dice el texto. En el subtest final, el ítem presenta identificados con una letra tres categorías claves. Luego enumera cuatro palabras. El modo de responder del sujeto consiste en colocar a la derecha de cada palabra la letra de la categoría que le corresponde⁶⁷.

3.8 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

3.8.1 FIABILIDAD

El estudio de la fiabilidad del instrumento, tanto para su forma A como para su forma B, se hizo utilizando el método de consistencia interna, subdividiendo el conjunto de preguntas de forma tal que pares e impares, constituyeran un conjunto independientes entre sí (odd-even):

“Esta última denominación se debe a que en la mayoría de casos el mejor modo de calcular este coeficiente de fiabilidad consiste en puntuar las preguntas impares como una “forma” del test, y las pares como otra “forma”, hallando luego la correlación de las puntuaciones obtenidas en cada una de las mitades del test”⁶⁸.

Para el cálculo se dividieron en pares e impares las puntuaciones obtenidas, en el pretest (forma A) y luego en el postest (forma B), para la totalidad de los alumnos de los

⁶⁶ Allier, J. C. (1970). p. 40

⁶⁷ Ver anexo 1: Instrumentos utilizados

⁶⁸ Sachs Adams, G.: “Medición y Evaluación En Educación, Psicología y “Guidance””, Editorial Herder, Barcelona, 1970, p.116.

dos grupos experimentales y los tres grupos control, es decir, 161 sujetos de ambos sexos. Ambas puntuaciones se enumeraron bajo los encabezamientos **Xo** y **Xe**, para calcular su correlación mediante procedimientos corrientes (Pearson), a través del Programa computacional Excel. A continuación se estimó la fiabilidad total de la prueba mediante la fórmula de Spearman-Brown:

“Muchas veces se conoce para una prueba una correlación por mitades, y la correlación de mitades es una estimación de r t para la mitad de la prueba. La prueba completa no es dos veces más fiable que la media prueba, pero su fiabilidad es mayor y se puede estimar por la fórmula especial de Spearman-Brown con $n=2$. Si r_{hh} representa la correlación entre las mitades de una prueba”⁶⁹.

$$r_{tt} = \frac{2 r_{hh}}{1 + r_{hh}}$$

Fórmula especial Spearman-Brown

$$\text{Para la forma A: } r_{hh} = 0,641 \quad r_{tt} = \frac{2 \times (0,641)}{1 + 0,641} = 0,781$$

Coefficiente de confiabilidad forma A = **0,781**

$$\text{Para la forma B: } r_{hh} = 0,566 \quad r_{tt} = \frac{2 \times (0,566)}{1 + 0,641} = 0,723$$

Coefficiente de confiabilidad forma B = **0,723**

Los resultados obtenidos para las formas A y B de la prueba constituyen coeficientes de confiabilidad aceptables para este tipo de instrumentos.

3.8.2 VALIDEZ

Para establecer la validez de contenido de la prueba se recurrió a juicio de expertos, de manera que estos compararan el nivel cuatro de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y el símil elaborado, determinando su equivalencia en los siguientes aspectos:

- a) Extensión, estructura, y complejidad de los textos escogidos.
- b) Habilidades específicas relacionadas con la comprensión lectora.
- c) Relación de los subtest, ítems, número de estos y complejidad de cada uno.

⁶⁹ Guilford, J. P. y Fruchter, B. : “Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación”, Editorial Mc Graw-Hill Latinoamericana, S. A., México, 1984, p.384

Los profesionales consultados para emitir su juicio fueron:

a) Juez N°1	Profesora de Estado en Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en educación, mención currículo y comunidad educativa, Universidad de Chile.
b) Juez N°2	Profesora de educación básica, mención en trastornos del aprendizaje. Universidad de Chile. Magíster en educación, mención currículo y comunidad educativa. Universidad de Chile.
c) Juez N°3	Profesor de Estado en Castellano, Universidad Católica de Chile. Magíster en Literatura. Universidad Católica de Chile.

La validez del instrumento elaborado fue determinada unánimemente por los tres expertos.

3.9 PROCEDIMIENTO

En el desarrollo de la investigación:

- Se elaboró un símil de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva, en su cuarto nivel, para sus formas paralelas (A y B), siguiendo los lineamientos entregados por el Manual del test.
- Se sometió al símil elaborado, en sus formas A y B, a validez de contenido mediante juicio de expertos.
- Se aplicó la forma A, como pretest, a los dos grupos experimentales y a los tres grupos control, en la primera semana de inicio de las clases, en el mes de agosto, del segundo semestre del año 2002. Se salvaguardaron condiciones similares de aplicación para todos los grupos.
- Se digitaron, procesaron y analizaron los datos recolectados en el pretest (forma A).
- Se sometió la forma A del test elaborado a fiabilidad, mediante el método de consistencia interna, subdividiendo los puntajes obtenidos en su aplicación por la totalidad de los grupos, a través de la forma de pares-impares.
- Luego de una semana de motivación realizada por sus respectivos profesores, se sometió a los alumnos de los dos grupos experimentales, al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, todos los días durante un semestre académico (cuatro meses), los primeros 15 a 20 minutos siguientes a la reflexión que hacen los cursos en el colegio para iniciar la jornada.
- Se aplicó el test elaborado en su forma B, como postest, a los dos grupos experimentales y a los tres grupos control, bajo similares condiciones, en la penúltima semana de clases del semestre, en el mes de Diciembre de 2002.
- Se sometió a la forma B del test elaborado a fiabilidad, mediante el método de

consistencia interna, subdividiendo los puntajes obtenidos en su aplicación por la totalidad de los grupos, a través de la forma de pares-impares.

- Se digitaron, procesaron y analizaron los datos recolectados en el postest (forma B).
- Se realizaron pruebas estadísticas apropiadas para cumplir con los objetivos planteados en la investigación y se analizaron sus resultados.
- Se realizaron, en el mes de Diciembre, entrevistas semiestructuradas a dos grupos de niños, dos de apoderados y a ambos profesores de los grupos experimentales, con el fin de llevar a cabo una investigación cualitativa complementaria.
- Se analizaron los datos recolectados, a través de las entrevistas, para dar cumplimiento al objetivo complementario de la investigación.
- Se extrajeron las conclusiones finales.

4. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación, los datos recopilados y procesados en el pretest y en el postest fueron sometidos a las siguientes pruebas estadísticas:

- i) Análisis de la varianza de un factor
- ii) Prueba de diferencia de medias

4.1 PRETEST

4.1.1 Tabla resumen de los datos recopilados y procesados en el pretest.

Resumen de Datos Pretest						
	Ge1	Gc1	Gc2	Ge2	Gc3	
	3° A	3° B	3° C	3° D	3° E	Total
Nº de Sujetos	32	31	32	33	33	161
Nº F	15	12	12	14	11	64
Nº M	17	19	20	19	22	97
Puntaje obtenido en la Prueba						
Promedio	14,47	15,7	15,9	14,36	16,0	15,3
Promedio F	15,3	16,1	15,6	14,0	16,2	15,4
Promedio M	13,8	15,4	16,1	14,6	16,0	15,2
% Respuestas Correctas	80,4	87,1	88,2	79,8	89,1	84,9
% R.C.-F	84,8	89,4	86,6	77,8	89,9	85,3
% R.C.-M	76,5	85,7	89,2	81,3	88,6	84,6
Desv.	2,34	2,24	1,90	2,60	1,98	2,31
Desv. F	1,98	1,62	2,19	3,01	1,40	2,24
Desv. M	2,46	2,57	1,73	2,29	2,24	2,37
Total						
Mayor Puntaje	18	18	18	18	18	18
Menor Puntaje	9	8	11	9	10	8
Moda	16	16	17	15	17	17
Femenino						
Mayor Puntaje F	18	18	18	18	18	18
Menor Puntaje F	10	12	11	9	14	9
Moda F	15	16	17	16	17	16
Masculino						
Mayor Puntaje M	18	18	18	18	18	18
Menor Puntaje M	9	8	12	10	10	8
Moda M	11	16	17	15	17	17

4.1.2 Análisis de la Varianza.

Se aplicó el análisis de la varianza de manera de tener un contraste global considerando las cinco muestras de alumnos, los dos grupos experimentales (3°A-Ge1 y 3°D-Ge2) y los tres grupos control (3°B-Gc1, 3°C-Gc2 y 3°E-Gc3), que determinara si la diferencia de las medias de los puntajes obtenidos, consideradas simultáneamente, eran significativas.

DATOS

4.1.2.1 Tabla Análisis de la Varianza.

RESUMEN				
<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
3° A-Ge1	32	463	14,469	5,483
3° B-Gc1	31	486	15,677	5,026
3ª C-Gc2	32	508	15,875	3,597
3° D-Ge2	33	474	14,364	6,739
3ª E-Gc3	33	529	16,030	3,905

ANÁLISIS DE VARIANZA DE UN FACTOR						
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	83,573	4	20,893	4,217	0,003	2,430
Dentro de los grupos	772,849	156	4,954			
Total	856,422	160				

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Aplicado el análisis de la varianza con un nivel de significación 0.05, el F obtenido fue 4,217. Siendo el valor crítico de F 2,430. Por tanto, se determinó que existían diferencias significativas entre los grupos. Este resultado indicó que consideradas simultáneamente las cinco muestras, había en alguna parte diferencias significativas entre ellas.

4.1.3 Diferencia de Medias.

Prueba z para medias de dos muestras.

Dado, que el análisis de la varianza entre los grupos señaló la existencia de diferencias significativas, se procedió a comparar los dos grupos experimentales entre ellos y luego con los tres grupos control, apareando cada uno de ellos con cada uno de los demás, para contrastar la significancia de la diferencia entre las medias de los puntajes y determinar dónde se encontraban.

4.1.3.1 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3D-Ge2.

EL PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA Y SU EFECTO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

	3A-Ge1	3D-Ge2
Media	14,469	14,364
Varianza (conocida)	5,483	6,739
Observaciones	32	33
Diferencia hipotética de las medias	0	
z	0,172	
P(Z<=z) una cola	0,432	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,864	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.1.3.2 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3B-Gc1.

	3A-Ge1	3B-Gc1
Media	14,469	15,677
Varianza (conocida)	5,483	5,026
Observaciones	32	31
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-2,093	
P(Z<=z) una cola	0,018	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,036	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.1.3.3 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3C-Gc2.

	3A-Ge1	3C-Gc2
Media	14,469	15,875
Varianza (conocida)	5,483	3,597
Observaciones	32	32
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-2,640	
P(Z<=z) una cola	0,004	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,008	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.1.3.4 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3E-Gc3.

	3A-Ge1	3E-Gc3
Media	14,469	16,030
Varianza (conocida)	5,483	3,905
Observaciones	32	33
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-2,901	
P(Z<=z) una cola	0,002	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,004	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.1.3.5 Tabla Diferencia de medias 3D-Ge2 y 3B-Gc1.

	3D-Ge2	3B-Gc1
Media	14,364	15,677
Varianza (conocida)	6,739	5,026
Observaciones	33	31
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-2,171	
P(Z<=z) una cola	0,015	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,030	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.1.3.6 Tabla Diferencia de medias 3D-Ge2 y 3C-Gc2.

	3D-Ge2	3C-Gc2
Media	14,364	15,875
Varianza (conocida)	6,739	3,597
Observaciones	33	32
Diferencia hipotética de las medias	0	
z	-2,686	
P(Z<=z) una cola	0,004	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,007	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.1.3.7 Tabla Diferencia de medias 3D-Ge2 y 3E-Gc3.

	3D-Ge2	3E-Gc3
Media	14,364	16,030
Varianza (conocida)	6,739	3,905
Observaciones	33	33
Diferencia hipotética de las medias	0	
z	-2,935	
P(Z<=z) una cola	0,002	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,003	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Aplicadas las diferencias de media entre los grupos, según los criterios ya indicados, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. La comparación entre ambos grupos experimentales (**3ºA-Ge 1** y **3D-Ge2**), (tabla 4.1.3.1), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a 0,172, lo que permitió establecer que no existían diferencias significativas entre los grupos.

2. La comparación del grupo experimental uno (**3ºA-Ge 1**) con el grupo control uno (**3B-Gc 1**), (tabla 4.1.3.2), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -2,093, lo cual indicó que existían diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo control.

3. La comparación del grupo experimental uno (**3ºA-Ge 1**) con el grupo control dos (**3C-Gc 2**), (tabla 4.1.3.3), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -2,640, lo cual indicó que existían diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo control.

4. La comparación del grupo experimental uno (**3ºA-Ge 1**) con el grupo control tres (**3C-Gc 3**), (tabla 4.1.3.4), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -2,901, lo cual señaló que existían diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo control.

5. La comparación del grupo experimental dos (**3D-Ge2**) con el grupo control uno (**3B-Gc 1**), (tabla 4.1.3.5), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -2,171, lo cual indicó que existían diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo control.

6. La comparación del grupo experimental dos (**3D-Ge2**) con el grupo control dos (**3C-Gc 2**), (tabla 4.1.3.6), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -2,686, lo cual señaló que existían diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo control.

7. La comparación del grupo experimental dos (**3D-Ge2**) con el grupo control tres (**3E-Gc 3**), (tabla 4.1.3.7), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -2,935, lo cual indicó que existían diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo control.

En síntesis, una vez aplicado el análisis de la varianza de un factor a los cinco grupos, y la prueba de diferencia de medias entre los grupos experimentales y luego cada uno de estos con cada uno de los grupos control, se determinó que en el pretest no existían diferencias significativas entre los dos grupos experimentales, pero si las había entre cada uno de ellos y cada uno de los grupos control. Esto significa que antes de la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, no había equivalencia entre los grupos experimentales y los grupos control, sino que estos últimos tenían niveles superiores de comprensión lectora.

4.2 POSTEST

4.2.1 Tabla resumen de los datos recopilados y procesados en el postest.

Resumen de Datos Postest						
	3° A	3° B	3° C	3° D	3° E	Total
Nº	32	31	32	33	33	161
Nº F	15	12	12	14	11	64
Nº M	17	19	20	19	22	97
Puntaje obtenido en la Prueba						
Promedio	15,5	15,9	15,8	15,4	16,2	15,8
Promedio F	15,9	16,3	15,7	15,2	16,4	15,7
Promedio M	15,1	15,6	15,9	15,5	16,2	15,8
% Respuestas Correctas	85,9	88,2	87,8	85,4	90,2	87,5
% R.C. F	88,5	90,7	87,0	84,5	90,9	87,2
% R.C. M	83,7	86,5	88,3	86,0	89,9	87,7
Desv.	1,61	1,45	1,62	2,01	1,84	1,73
Desv. F	1,16	0,98	2,19	2,12	1,63	1,53
Desv. M	1,85	1,64	1,21	1,98	1,97	1,85
Total						
Mayor Puntaje	18	18	18	18	18	18
Menor Puntaje	12	12	12	11	11	11
Moda	15	17	17	16	18	17
Femenino						
Mayor Puntaje F	18	18	18	18	18	18
Menor Puntaje F	14	15	12	11	13	12
Moda F	16	17	18	17	18	15
Masculino						
Mayor Puntaje M	18	17	18	18	18	18
Menor Puntaje M	12	12	14	11	11	11
Moda M	15	17	17	16	17	17

4.2.2 Análisis de la Varianza.

Al igual que con el pretest, se aplicó el análisis de la varianza de manera de tener un contraste global considerando las cinco muestras de alumnos, los dos grupos experimentales (3°A-Ge1 y 3°D-Ge2) y los tres grupos control (3°B-Gc1, 3°C-Gc2 y 3°E-Gc3), con el fin de determinar si las diferencias significativas de comprensión lectora, detectadas en el pretest a favor de los grupos control se mantenían, o si luego de la aplicación del estímulo (Programa de Lectura Silenciosa Sostenida) habían sufrido alguna modificación. Es decir había que verificar, en una primera instancia, si la diferencia de las medias muestrales consideradas simultáneamente era aún significativa.

DATOS

4.2.2.1 Tabla Análisis de la Varianza.

Análisis de varianza de un factor				
RESUMEN				
<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
3° A-Ge1	32	495	15,469	2,580
3° B-Gc1	31	492	15,871	2,116
3ª C-Gc2	32	506	15,813	2,609
3° D-Ge2	33	507	15,364	4,051
3ª E-Gc3	33	536	16,242	3,377

ANÁLISIS DE VARIANZA						
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	16,038	4	4,009	1,354	0,253	2,430
Dentro de los grupos	462,025	156	2,962			
Total	478,062	160				

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Aplicado el análisis de la varianza con un nivel de significación 0.05, el F obtenido fue 1,354. Siendo el valor crítico de F 2,430. Por tanto, se determinó que consideradas simultáneamente las cinco muestras, no había diferencias significativas entre ellas.

4.2.3 Diferencia de Medias. Prueba z para medias de dos muestras.

Dado que el análisis de la varianza entre los grupos señaló la no existencia de diferencias significativas, se procedió a verificar este resultado, al comparar los dos grupos experimentales entre ellos y luego con los tres grupos control, siguiendo los mismos procedimientos que en el pretest, con el fin de contrastar la significancia de la diferencia entre las medias.

DATOS

4.2.3.1 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3D-Ge2.

EL PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA Y SU EFECTO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

	3A-Ge1	3D-Ge2
Media	15,469	15,364
Varianza (conocida)	2,580	4,051
Observaciones	32	33
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	0,233	
P(Z<=z) una cola	0,408	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,816	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.2.3.2 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3B-Gc1.

	3A-Ge1	3B-Gc1
Media	15,469	15,871
Varianza (conocida)	2,580	2,116
Observaciones	32	31
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-1,042	
P(Z<=z) una cola	0,149	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,297	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.2.3.3 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3C-Gc2.

	3A-Ge1	3C-Gc2
Media	15,469	15,813
Varianza (conocida)	2,580	2,609
Observaciones	32	32
Diferencia hipotética de las medias	0	
z	-0,854	
P(Z<=z) una cola	0,197	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,393	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.2.3.4 Tabla Diferencia de medias 3A-Ge1 y 3E-Gc3.

	3A-Ge1	3E-Gc3
Media	15,469	16,242
Varianza (conocida)	2,580	3,377
Observaciones	32	33
Diferencia hipotética de las medias	0	
z	-1,809	
P(Z<=z) una cola	0,035	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,070	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.2.3.5 Tabla Diferencia de medias 3D-Ge2 y 3B-Gc1.

	3D-Ge2	3B-Gc1
Media	15,364	15,871
Varianza (conocida)	4,051	2,116
Observaciones	33	31
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-1,161	
P(Z<=z) una cola	0,123	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,246	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.2.3.6 Tabla Diferencia de medias 3D-Ge2 y 3C-Gc2.

	3D-Ge2	3C-Gc2
Media	15,364	15,813
Varianza (conocida)	4,051	2,609
Observaciones	33	32
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-0,993	
P(Z<=z) una cola	0,160	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,321	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

4.2.3.7 Tabla Diferencia de medias 3D-Ge2 y 3E-Gc3.

	3D-Ge2	3E-Gc3
Media	15,364	16,242
Varianza (conocida)	4,051	3,377
Observaciones	33	33
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-1,852	
P(Z<=z) una cola	0,032	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,064	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. La comparación entre ambos grupos experimentales (**3ºA-Ge 1** y **3D-Ge2**), (tabla 4.2.3.1), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a 0,233, lo cual señaló que no existían diferencias significativas entre los grupos.

2. La comparación del grupo experimental uno (**3ºA-Ge 1**) con el grupo control uno (**3B-Gc 1**), (tabla 4.2.3.2), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -1,042, lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los grupos.

3. La comparación del grupo experimental uno (**3ºA-Ge 1**) con el grupo control dos (**3C-Gc 2**), (tabla 4.2.3.3), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -0,854, lo cual señaló que no existían diferencias significativas entre los grupos.

4. La comparación del grupo experimental uno (**3ºA-Ge 1**) con el grupo control tres (**3E-Gc 3**), (tabla 4.2.3.4), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -1,809, lo que permitió establecer que no existían diferencias significativas entre los grupos.

5. La comparación del grupo experimental dos (**3D-Ge2**) con el grupo control uno (**3B-Gc 1**), (tabla 4.2.3.5), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -1,161, lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los grupos.

6. La comparación del grupo experimental dos (**3D-Ge2**) con el grupo control dos (**3C-Gc 2**), (tabla 4.2.3.6), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -0,993, lo cual señaló que no existían diferencias significativas entre los grupos.

7. La comparación del grupo experimental dos (**3D-Ge2**) con el grupo control tres (**3E-Gc 3**), (tabla 4.2.3.7), con una prueba de diferencia de medias, de dos colas, al nivel de significación 0.05 (z crítico = 1,96), dio como resultado un z igual a -1,852, lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los grupos.

En suma, una vez aplicado el análisis de la varianza de un factor a los cinco grupos, y la prueba de diferencia de medias entre los grupos experimentales y luego cada uno de

estos con cada uno de los grupos control, se determinó que en el postest no existían diferencias significativas entre los dos grupos experimentales y que tampoco las había entre cada uno de ellos y cada uno de los grupos control. Esto significa que después de la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, no había diferencias significativas en la comprensión lectora entre los grupos experimentales y los grupos control.

Con respecto a lo anterior, cabe señalar un aumento en los grupos experimentales en comparación con los grupos control, en el porcentaje de respuestas correctas en el postest en relación al pretest, lo que puede apreciarse en el cuadro presentado a continuación. En 3° A-Ge1 y en 3° D-Ge2, la variación fue de un 5,5 y 5,6 % respectivamente, en dos de los grupos control (3° B-Gc1 y 3° E-Gc3) fue tan sólo de 0,9 y 1,1 %, mientras el otro grupo control (3° C-Gc2) tuvo una variación negativa de 0,4%.

	3° A-Ge1	3° B-Gc1	3° C-Gc2	3° D-Ge2	3° E-Gc3
% Respuestas correctas en Pretest	80,4	87,1	88,2	79,8	89,1
% Respuestas correctas en Postest	85,9	88,2	87,8	85,4	90,2
Variación de % entre Pre y Postest	5,5	0,9	-0,4	5,6	1,1

4.3 ANÁLISIS DE LAS VARIABLES EDAD Y SEXO

Con el fin de verificar la influencia de las variables edad y sexo en los resultados de la investigación, se procedió a analizarlas de acuerdo a las siguientes pruebas:

- La variable edad fue abordada mediante el análisis de la varianza de un factor.
- Para la variable sexo, se hicieron comparaciones intergrupales, tanto en los datos procesados para el pretest como en el postest, aplicando la prueba t, en los dos grupos experimentales y los tres grupos control.

4.3.1. Variable sexo. Análisis de la varianza:

Considerando las cinco muestras de alumnos (3°A-Ge1, 3°D-Ge2, 3°B-Gc1, 3°C-Gc2 y 3°E-Gc3), las dos experimentales y las tres de control, se aplicó el análisis de la varianza de manera de determinar, si tomadas simultáneamente, las medias de edad de los grupos, medidas en el momento de la aplicación del pretest, presentaban diferencias significativas.

DATOS

4.3.1.1. Tabla Análisis de la Varianza.

Análisis de varianza de un factor				
RESUMEN				
<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
3° A-Ge1	32	3539	110,6	25,0
3° B-Gc1	31	3442	111,0	33,2
3ª C-Gc2	32	3571	111,6	13,7
3° D-Ge2	33	3644	110,4	12,4
3ª E-Gc3	33	3646	110,5	20,9

ANÁLISIS DE VARIANZA						
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	31,1	4	7,767	0,372	0,829	2,430
Dentro de los grupos	3.260,7	156	20,902			
Total	3.291,8	160				

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Aplicado el análisis de la varianza con un nivel de significación 0.05, el F obtenido fue 0,372. Siendo el valor crítico de F 2,430. Por tanto, se determinó que consideradas simultáneamente las cinco muestras, no había diferencias significativas en las medias de edad entre ellas. Esto permitió verificar que la variable edad no ejerció influencia alguna en los resultados de la investigación.

4.3.2 Variable sexo en el pretest. Prueba t

Se procedió a hacer comparaciones intergrupales, mediante la prueba t, entre las medias de los puntajes obtenidos por las niñas y por los niños en el pretest, en los dos grupos experimentales y los tres grupos control, de manera de determinar si existían diferencias significativas entre los sexos.

DATOS

Tabla 4.3.2.1 Prueba t 3°A-Ge1

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3° A-Ge1		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	15,3	13,8
Varianza	3,9	6,1
Observaciones	15	17
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	30	
Estadístico t	1,9099	
P(T<=t) dos colas	0,0657	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0423	

Tabla 4.3.2.2 Prueba t 3°B-Gc1

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3° B-Gc1		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	16,1	15,4
Varianza	2,6	6,6
Observaciones	12	19
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	29	
Estadístico t	0,8804	
P(T<=t) dos colas	0,3859	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0452	

Tabla 4.3.2.3 Prueba t 3°C-Gc2

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°C-Gc2		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	15,6	16,1
Varianza	4,8	3,0
Observaciones	12	20
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	19	
Estadístico t	-0,6288	
P(T<=t) dos colas	0,5370	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0930	

Tabla 4.3.2.4 Prueba t 3°D-Ge2

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°D-Ge2		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	14,0	14,6
Varianza	9,1	5,2
Observaciones	14	19
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	23	
Estadístico t	-0,6569	
P(T<=t) dos colas	0,5178	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0687	

Tabla 4.3.2.5 Prueba t 3°E-Gc3

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°E-Gc3		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	16,2	16,0
Varianza	2,0	5,0
Observaciones	11	22
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	29	
Estadístico t	0,3568	
P(T<=t) dos colas	0,7238	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0452	

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Aplicada la Prueba t, intergrupos en las cinco muestras, según los criterios ya señalados, se obtuvieron los siguientes resultados:

La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°A-Ge1 (tabla 4.3.2.1), con una prueba t, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 30 grados de libertad, (t crítico = 2,042), dio como resultado un t igual a 1,909 lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los sexos. 1.

La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°B-Gc1 (tabla 4.3.2.2), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 29 grados de libertad, (t crítico = 2,045), dio como resultado un t igual a 0,880 lo cual señaló que no existían diferencias significativas entre los sexos. 2.

La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°C-Gc2 (tabla 4.3.2.3), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 19 grados de libertad, (t crítico = 2,093), dio como resultado un t igual a -0,628 lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los sexos. 3.

La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°D-Ge2 (tabla 4.3.2.4), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 23 grados de libertad, (t crítico = 2,068), dio como resultado un t igual a -0,656 lo cual señaló que no existían diferencias significativas entre los sexos. 4.

La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°E-Gc3 (tabla 4.3.2.5), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 29 grados de libertad, (t crítico = 2,045), dio como resultado un t igual a 0,356 lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los sexos. 5.

4.3.3 Variable sexo en el postest. Prueba t.

Al igual que con los resultados del pretest, se procedió a hacer comparaciones intergrupales, mediante la prueba t, entre las medias de los puntajes obtenidos por las niñas y por los niños en el postest, en los dos grupos experimentales y los tres grupos control, de manera de determinar si existían diferencias significativas entre los sexos.

DATOS

Tabla 4.3.3.1 Prueba t 3°A-Ge1

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°A-Ge1		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	15,9	15,1
Varianza	1,4	3,4
Observaciones	15	17
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	27	
Estadístico t	1,6179	
P(T<=t) dos colas	0,1173	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0518	

Tabla 4.3.3.2 Prueba t 3°B-Gc1

EL PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA Y SU EFECTO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°B-Gc1		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	16,3	15,6
Varianza	1,0	2,7
Observaciones	12	19
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	29	
Estadístico t	1,5975	
P(T<=t) dos colas	0,1210	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0452	

Tabla 4.3.3.3 Prueba t 3°C-Gc2

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°C-Gc2		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	15,7	15,9
Varianza	4,8	1,5
Observaciones	12	20
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	15	
Estadístico t	-0,3396	
P(T<=t) dos colas	0,7389	
Valor crítico de t (dos colas)	2,1315	

Tabla 4.3.3.4 Prueba t 3°D-Ge2

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°D-Ge2		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	15,2	15,5
Varianza	4,5	3,9
Observaciones	14	19
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	27	
Estadístico t	-0,3572	
P(T<=t) dos colas	0,7237	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0518	

Tabla 4.3.3.5 Prueba t 3°E-Gc3

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales		
3°E-Gc3		
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
Media	16,4	16,2
Varianza	2,7	3,9
Observaciones	11	22
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	24	
Estadístico t	0,2815	
P(T<=t) dos colas	0,7808	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0639	

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Aplicada la Prueba t, intergrupos en las cinco muestras, según los criterios ya señalados, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°A-Ge1 (tabla 4.3.3.1), con una prueba t, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 27 grados de libertad, (t crítico = 2,051), dio como resultado un t igual a 1,617, lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los sexos.
2. La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°B-Gc1 (tabla 4.3.3.2), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 29 grados de libertad, (t crítico = 2,045), dio como resultado un t igual a 1,597, lo cual señaló que no existían diferencias significativas entre los sexos.
3. La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°C-Gc2 (tabla 4.3.3.3), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 15 grados de libertad, (t crítico = 2,131), dio como resultado un t igual a -0,339 lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los sexos.
4. La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°D-Ge2 (tabla 4.3.3.4), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 27 grados de libertad, (t crítico = 2,051), dio como resultado un t igual a -0,357 lo cual señaló que no existían diferencias significativas entre los sexos.
5. La comparación intergrupala entre niñas y niños en el 3°E-Gc3 (tabla 4.3.3.5), con una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, de dos colas, al nivel de significación 0.05 y con 24 grados de libertad, (t crítico = 2,063), dio como

resultado un t igual a 0,281 lo cual indicó que no existían diferencias significativas entre los sexos.

En síntesis, aplicado el análisis de la varianza a la variable edad, se determinó que consideradas simultáneamente las cinco muestras, no existían diferencias significativas en las medias, por lo que se descartó la influencia de dicha variable en los resultados de la investigación.

En relación a la variable sexo, sometidas a prueba t las puntuaciones obtenidas por las niñas y niños al interior de cada grupo, se estableció que no existían diferencias significativas en ninguno de los grupos experimentales ni en los de control, tanto en el pretest como en el postest.

5. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMPLEMENTARIA

Con el fin de complementar la investigación cuantitativa, centrada en la comprensión lectora de los alumnos sometidos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, se realizó una investigación cualitativa complementaria de manera de cumplir con uno de los objetivos de la investigación, el de conocer la percepción de los sujetos involucrados en la aplicación de dicha modalidad.

Lo anterior se funda en la visión de que la investigación educativa debe ser flexible y capaz de adaptarse a cada situación concreta. Por ello, se consideró que el estudio del efecto del Programa de Lectura Silenciosa sobre la comprensión lectora, abordado con un enfoque cuantitativo, se enriquecería con un complemento cualitativo, en razón de que la realidad es multidimensional y precisa de diversos modos de aproximación. Desde esta óptica, las posturas que promueven la incompatibilidad de los paradigmas se consideraron un error, puesto que la riqueza y utilidad viene promovida por la complementariedad. “Basta decir que no existe nada, excepto quizás la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas...cuando pueden obtener lo mejor de ambos”⁷⁰

⁷⁰ Cook, T. y Reichardt, CH.: “Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación evaluativa”, Editorial Morata, Madrid, 1986, p28

En esta perspectiva, no sólo era importante observar, medir y cuantificar la variable dependiente en el estudio, dado que las investigaciones sobre el tema sugieren que los cambios significativos en la comprensión lectora, a través de la aplicación del Programa, requieren de experiencias que van de los cuatro meses a los dos años. Lo mismo, indican los estudios en relación a actitudes y hábitos lectores. Por lo anterior, se estimó relevante estudiar la percepción de los protagonistas en torno a la experiencia, de manera de considerarla como un indicador importante. “Si queremos modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de como la viven, sienten y expresan los implicados, contando con su participación. Este método, más que preguntar, escucha a las personas interesadas, partiendo del presupuesto que esa opinión es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso de cambio”⁷¹

5.1. TIPO DE ESTUDIO

Se consideró una descripción cualitativa de enfoque fenomenológico, que considerara la experiencia subjetiva, desde la perspectiva de los sujetos, de manera de develar los significados construidos a partir de las vivencias del Programa. Para ello se realizaron seis entrevistas que incluyeron a niños de los dos cursos experimentales, a sus apoderados y respectivos profesores.

Como señala Rodríguez Gómez⁷²: “La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando”.

5.2 MUESTRAS

Los criterios considerados para la estructuración de los grupos, fueron los de pertinencia y comprensión y no de representatividad estadística, en la búsqueda de incluir a todos los componentes que reproduzcan relaciones relevantes en su discurso, “...ya que en última instancia la selección de los participantes-actuales es un problema de enfoque: cuanto más enfocada esté la selección más definida será la información que obtengamos. Se trata de una muestra estructural, no estadística: es decir, con el diseño hay que localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar”⁷³

En primer lugar, se consideraron informantes claves los alumnos de ambos grupos

⁷¹ Pérez Serrano, G. (coord.): “Modelos de Investigación Cualitativa”, Narcea S. A. De Ediciones, Madrid, 2000, p 28.

⁷² Rodríguez Gómez, G., Gil F., J. y García J., E.: “Metodología de la Investigación Cualitativa”, Ediciones Aljibe, Málaga, 1996, p.45.

experimentales, es decir, los que recibieron el estímulo del Programa de lectura Silenciosa Sostenida. Para cada uno de dichos cursos se consideraron 6 sujetos, 3 niños y 3 niñas. Se estimó relevante incluir en la muestra de cada grupo, una pareja de rendimiento alto en el Subsector de aprendizaje de Lenguaje y comunicación, una de rendimiento medio y una de rendimiento bajo.

En segundo lugar, se consideraron también informantes claves a los profesores de los grupos experimentales. Ambos, un profesor (3°A-Ge1) y una profesora (3°D-Ge2) participaron del Programa de Lectura Silenciosa con sus alumnos, guiaron el proceso y diariamente durante un semestre, al inicio de la jornada escolar, leyeron y compartieron la experiencia junto a ellos durante los 15 a 20 minutos de aplicación.

Finalmente, se consideró pertinente abordar como informantes, a los padres y madres de los alumnos de los grupos experimentales. Si bien, ellos no participaron directamente de la experiencia, constituyen el contexto inmediato más cercano a los alumnos. Informados mediante una circular del colegio y en una reunión de apoderados de la aplicación experimental del Programa de Lectura Silenciosa en los cursos de sus hijos, se pidió su colaboración con la donación de materiales de lectura y su participación al término de la experiencia para que dos grupos informaran su percepción, sus observaciones y comentarios en torno a la experiencia.

Para conformar los dos grupos de padres, se emplearon criterios similares a la conformación de los grupos de los niños. Se consideraron 6 sujetos, 3 hombres y 3 mujeres, que fuesen apoderados de 3 niños y 3 niñas, donde una pareja tuviese un rendimiento alto en el Subsector de Lenguaje y comunicación, una pareja rendimiento medio y finalmente, una pareja rendimiento bajo. En definitiva, por las circunstancias que implicaron la citación y asistencia de los padres, en el primer grupo (3°A-Ge1) participaron 4 madres y un papá, apoderados de tres niñas y dos niños, todos con diversidad de rendimientos. En el caso del segundo grupo (3°D-Ge2), participaron 4 padres y 4 madres, apoderados de 4 niños y 4 niñas con diversidad de rendimiento.

El total de la muestra seleccionada fue:

Sujetos informantes	Nº
Alumnos 3ºA (Ge1)	6
Alumnos 3ºD (Ge2)	6
Profesor 3ºA (Ge1)	1
Profesora 3ºD (Ge2)	1
Apoderados 3ºA (Ge1)	5
Apoderados 3ºD (Ge2)	8
Total de sujetos informantes	27

⁷³ Dávila, A.: "Las Perspectivas Metodológicas Cualitativa y Cuantitativa en las Ciencias Sociales: Debate Teórico e Implicaciones Praxeológicas". En: Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. Coordinadores, Editorial Síntesis S. A., Madrid, 1999, p77.

5.3 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

a) Se aplicó la técnica de entrevista grupal semiestructurada con los dos grupos de apoderados y con los dos grupos de alumnos, utilizando en las cuatro situaciones una “pauta de entrevista” para guiar la conversación y darle un sentido intencional, “...puesto que toda investigación cualitativa busca aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto en que participan...”⁷⁴

b) Se utilizó la técnica de entrevista individual semiestructurada con el profesor y la profesora de los grupos experimentales, usando también aquí, una “pauta de entrevista”.

5.4 CONSISTENCIA Y CREDIBILIDAD

La consistencia y credibilidad en la investigación cualitativa, hacen referencia a los conceptos de fiabilidad y validez utilizados en el enfoque cuantitativo. En este sentido, “...hay que tener presente que la investigación de carácter cualitativo exige también *sistematización y rigor metodológico*. Se ha tratado de resolver el problema de la fiabilidad y validez porque este tipo de investigación no tiene que conformarse con una menor exigencia, aunque debe utilizar una metodología sensible a las diferencias, los casos particulares, los procesos singulares, anómalos e imprevisibles, el cambio social y educativo, las observaciones manifiestas y los significados latentes que nos proporcionen elementos significativos para la comprensión de la realidad”.⁷⁵

En los estudios cualitativos, la fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, mientras que la validez la medida en que se interpreta en forma correcta, es decir, la exactitud del investigador en la estimación de las conclusiones⁷⁶. Basados en estas premisas Lincoln y Guba (1985), citados por Rodríguez Gómez⁷⁷, desarrollaron criterios alternativos para la estimación de la fiabilidad y validez, basados en las características particulares de la observación naturalista y en la necesidad de establecer patrones de calidad.

Uno de los conceptos en la fiabilidad es el de la consistencia, que se relaciona con la posibilidad de obtener los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o

⁷⁴ Rodríguez Gómez, G., Gil F., J. y García J., E, Op cit., p.170.

⁷⁵ Pérez Serrano, G.: “Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes”, Tomo II: Técnicas y Análisis de Datos, Editorial La Muralla S. A., 2º edición, Madrid, 1998, p.77

⁷⁶ Pérez Serrano, G., Op cit, 1998, pp. 77-78

⁷⁷ Rodríguez Gómez, G., Gil F., J. y García J., E, Op cit., p.286

similares sujetos y contextos. Los autores arriba mencionados proponen el concepto de dependencia. Este implica la estabilidad en los resultados y el conocimiento de los factores que explicarían las posibles variaciones observadas al replicar el estudio. Para ello, se establecen algunas medidas que el investigador puede tomar para la justificación de la consistencia. Una de ellas son las pistas de revisión.

En la presente investigación, la posibilidad de que otro investigador, utilizando los mismos procedimientos de trabajo, llegue a obtener los mismos resultados, al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos, se justificó a través de las siguientes pistas de revisión:

- Descripción de los criterios en función de los cuales fueron seleccionados los informantes claves
- Definición clara de los conceptos y unidades de análisis consideradas en el estudio.
- Clara exposición de las formas de recogida y análisis de los datos puesta en práctica.

Para el concepto de validez, los autores aludidos proponen el de credibilidad, entendido como el valor de verdad, es decir, la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. Lo que se busca es "...hacer referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas."⁷⁸

Una de las estrategias recomendadas para la credibilidad es el uso de la triangulación, que por lo demás constituye un procedimiento ampliamente usado, propio de la investigación cuantitativa, consistente en el uso de diferentes fuentes de datos, perspectivas, metodologías o investigadores, para contrastar los datos e interpretaciones.

Para abordar la credibilidad en esta investigación:

- Se utilizó la triangulación de fuentes, recogiendo información de los niños, apoderados y profesores de los grupos sometidos al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, se establecieron cruces en los temas relevantes y de las ideas, se comparó y contrastó buscando dar coherencia al análisis e interpretación de los datos.
- Se realizó un análisis complementario, describiendo la importancia de los temas matrices y subtemas en razón de la frecuencia de expresiones verbales relacionadas con cada uno, con el fin de evitar sesgos y verificar su peso cuantitativo en el contexto de universo temático indagado.

5.5 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Los conceptos y la metodología empleados fueron los siguientes:

⁷⁸ Rodríguez Gómez, G., Gil F., J. y García J., E, Op cit., p.86.

1º Universo Temático

El Universo Temático consiste en el conjunto de inquietudes, percepciones, valoraciones, motivaciones, apreciaciones, frustraciones, expectativas, etc., que el conjunto de personas manifestó tener respecto del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida.

2º Indagación del Universo Temático

La indagación del universo temático se realizó mediante la recolección de datos, opiniones, entrevistas, etc., a un conjunto significativo de personas sometidas a un estímulo, en el caso presente a una batería de preguntas sobre el tema Programa Lectura Silenciosa

3º Transcripción de Grabaciones

La transcripción se realizó tratando de escribir en forma literal las expresiones vertidas por todos los asistentes a cada sesión (registrada a través de grabación); tratando de relacionar cada expresión con las personas que la emitieron.

4º Identificación de Expresiones Verbales

Concluidas las entrevistas, los contenidos de éstas se ordenaron en párrafos, para luego identificar expresiones emitidas en los párrafos.

Las expresiones verbales son frases significativas emitidas durante las conversaciones. Son ideas, opiniones, sentimientos, creencias, afirmaciones, interrogantes, etc., referidas al Programa, a los alumnos y al estímulo o preguntas presentadas en cada sesión. Para ser consideradas como tales, dichas expresiones deben tener sentido completo y hacer sentido, como si fueran oraciones gramaticales.

En un mismo párrafo emitido por un mismo entrevistado puede darse más de una expresión, de tal forma que al identificarlas puede ocurrir que un mismo párrafo contenga múltiples expresiones.

5º Temas Matrices

Una vez identificadas todas las expresiones emitidas durante las conversaciones, éstas se agruparon en diferentes conjuntos.

Los conjuntos se formaron en torno a expresiones similares recurrentes. Vale decir, todas las expresiones referidas a un mismo objeto formaron un conjunto al cual se le denominó tema.

Una vez cristalizados los temas matrices, el universo de las expresiones detectado se distribuyeron en las categorías de dichos ejes, de tal forma que se conformaron cantidades o números de expresiones o menciones por tema.

Subtemas

La jerarquización del Universo temático indagado consistió en el ordenamiento de los temas matrices y subtemas según sus frecuencias de expresiones o menciones, estableciéndose de esta manera una jerarquía u orden de importancia cuantitativa.

Esta jerarquización permitió verificar el peso cuantitativo de los distintos temas matrices y subtemas en el contexto de universo temático indagado. Sin embargo, se atendió también al valor cualitativo de las expresiones, por su valor revelador, iluminador y la riqueza de sus significados.

7º Universo Temático Indagado

El universo temático indagado es el conjunto de temas matrices, subtemas y expresiones referidas al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, a la experiencia de su aplicación, a distintos aspectos de la vida personal de los alumnos, según lo manifestado por los entrevistados en las conversaciones sostenidas.

Su atenta lectura permitió acceder a un mapa y a una red de conexiones que sirvieron para ver, conocer, apreciar e interpretar la realidad sociocultural indagada. De ahí su riqueza y su originalidad, puesto que cada experiencia es única e irrepetible.

5.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida implicó, en primera instancia, la creación de un espacio de tiempo y de actividad dedicado a la lectura, que formó parte de la vida cotidiana de alumnos y profesores durante 15 a 20 minutos, todos los días, a lo largo de un semestre. En este sentido, se generó un *escenario de actividad cotidiana*, considerado como una unidad natural de análisis, definido por sus propios componentes y delimitado por una dimensión espacio-temporal, un tipo de actividad y por ciertas metas⁷⁹.

Desde ésta perspectiva, la actividad y la conducta de los individuos, sólo tuvieron sentido a partir de contexto en que se produjeron, dado que se estableció un referente común, una realidad social compartida, que sirvió de apoyo a la construcción de significados. Es así, que se generó un proceso dialéctico de interiorización de lo exterior y de exteriorización de lo interior. La experiencia vivida se registró en mundos individuales subjetivos, caracterizados por determinadas percepciones, formas de sensibilidad y

⁷⁹ Méndez, L. y Lacasa, P.: "Aprender y Enseñar en Situaciones Cotidianas". En: La Interacción social en Contextos Educativos. Fernández B., Pablo y Melero Z., M^a Ángeles (comps), Siglo XXI de España Editores, S. A., Madrid, 1995, pp.333-337.

representación de esa realidad, es decir, a través del aprendizaje y la socialización se interiorizó el mundo exterior, mientras que las prácticas individuales y colectivas de los protagonistas, fueron el vehículo de objetivización de los mundos interiores.

Los significados construidos en dicho proceso, se cristalizan en el universo temático indagado, los que fueron analizados a partir del conjunto de temas matrices que lo constituyen y que son presentados a continuación.

Valoración del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida

En primer lugar, el eje temático que surge con mayor frecuencia en los alumnos/as, es la valoración del Programa de Lectura Silenciosa.

En referencia a las **valoraciones positivas**, aparece en su discurso la relación de la lectura, con el conocimiento y con la comprensión, es decir, el significado que adquiere el Programa es que constituye para ellos un aporte que vincula e integra estos aspectos y que además les permite tener mejor rendimiento en las pruebas:

“A mí me pareció eh muy bien, porque nosotros aprendemos más de la lectura y aprendemos a comprender la lectura y así estamos preparados para las pruebas que vienen... el próximo año.” “Con la lectura silenciosa yo empiezo a comprender y empiezo a saber muchas cosas por que los libros tienen mucha entretención, y uno se mete...” “Yo encuentro que, yo encuentro que el Programa de Lectura Silenciosa es, nos enseña más a comprender los libros y a entender los libros porque yo nunca había entendido los libros que me había leído...” “Uno ya empieza a leer y empieza a comprender, a comprender, entonces cuando uno cuando uno ya está acostumbrándose entonces lee la ficha, se acostumbra y al tiro puede responder las preguntas.”

El Programa aparece para ellos, en sí mismo entretenido, divertido, lo relacionan a algo placentero, que se disfruta, que genera aprendizaje, que despierta fantasías e imaginación introduciéndolos en el mundo interior del libro:

“Que igual fue divertido, lo pasamos bien” “porque es entretenido, y tu disfrutas leyendo” “a mí me gusta la lectura silenciosa porque es entretenido leer, así uno tiene más fantasía” “Me pareció muy bien porque una aprendía sobre los libros nuevos y entonces uno se sostenía y como uno podía leer lo que uno quiera se sentía cómodo con lo que estaba leyendo.” “es entretenido porque, como que una lee y se imagina las cosas que cuenta el libro y no, como uno, tenemos fantasías” “Y también sentimos que estamos en el libro... en el lugar del libro”

La libertad de elegir sus lecturas, el hecho que no fuesen obligatorias e impuestas aparece también como otra valoración recurrente en los niños, a lo que se le otorga un sentido de comodidad, de entretención y descanso:

“Me pareció bien porque uno puede escoger lo que él quiere leer, nadie te obliga a leer algo y es entretenido.” “Me pareció super chori, porque no es, no es con una lista que te dicen qué libros tienes que leer y leer tus cosas, puedes leer lo que tu quieras, puedes traer tus libros, ...era eso bueno...” “Me gustó el programa de lectura silenciosa porque uno puede escoger sus libros y no obligan a escoger el libro, y tu te lo puedes leer en unos quince minutos que dan

y es entretenido, es como la hora de descanso de toda la clase que tenemos”

La valorización positiva que hacen los niños de su experiencia se expresa también en uno de los grupos (Ge1) en la recomendación que hacen de Programa de Lectura Silenciosa Sostenida para que otros profesores lo apliquen, para los niños más pequeños o más grandes. Aquí se reitera que resulta entretenido, su importancia para el conocimiento, para mejorar la comprensión y la lectura misma y el hecho de leer a su propio ritmo:

“la verdad es que yo se lo recomiendo a los niños que vienen porque a los que les cuesta leer pueden aprender y pueden saber más cosas, y, aprender a leer mejor, comprender las cosas mejor, leer más pausadamente y eso.” “me gustó mucho la lectura silenciosa y ojalá que los niños más chicos tuvieran esta oportunidad, y ojalá que pa’ los grandes también lo hicieran porque es muy entretenido” “me gustó esta lectura silenciosa y aprendí mucho, y esto, esta lectura se lo recomiendo a todos los profesores eh, para que los hagan con su niños de Primero para arriba y se los recomiendo a los niños que pasan de curso”

La valoración se extiende a la importancia que tiene la lectura en sus vidas y la necesidad de desarrollar el gusto por ella, incluso en el hecho de practicarla si a los alumnos que les siguen no se les aplica la experiencia:

“que la lectura es muy importante en todo el mundo” “sin la lectura no podríamos hacer nada, igual que con las matemáticas” “a los niños que vienen del Segundo A, eh que les sirva también, que les sirva, si a ellos les toca hacer la Lectura Silenciosa, y si no les toca, que igual intenten leer, que intenten que les guste leer, aunque no les toque”

En coherencia con las opiniones de los alumnos, **ambos profesores** manifestaron una percepción y valoración positiva hacia el programa. Para el **profesor del 3ºA(Ge 1)**, quien además señaló su inquietud por la literatura, fue una experiencia exitosa, que si bien debe evaluarse, disfrutó y percibió como un aporte para sí mismo, enfatizando a la vez su ayuda al desarrollo del pensamiento y creatividad en sus alumnos:

“Mi percepción es bastante positiva, muy alentadora” “Bueno, pero esas cosas igual están por evaluarse, pero yo creo que fue un éxito, para mí fue un aporte también” “Eso ayuda mucho para la cosa de desarrollo del pensamiento, para resolver problemas creativamente, creo que es muy bueno” “Yo disfruté mucho con el Programa, además yo creo que es por una cosa personal también, como a mí me gusta la literatura”

En el caso de la **profesora del 3ºD(Ge 2)**, ella había vivido dos experiencias previas positivas con el programa, pese a lo cual manifestó haber tenido suspicacias frente a su aplicación en un colegio tan grande, las que luego se disipan para dar lugar a una percepción positiva y alentadora en términos de resultado y continuidad:

“Me tocó experimentarlo, las dos veces fueron de forma muy positiva, o sea yo creo en este proyecto” “En el otro(colegio) partíamos, desde el auxiliar estaban todos leyendo, todos leyendo todo el colegio leía” “yo creo que en este curso fue un muy buen resultado, por lo que yo veía” “a mí me gusta mucho esto de este Programa porque encuentro que es muy, muy bueno.” “que yo tenía mis dudas

frente a este colegio de que era tanto timbre y tanto ruido, tanta cosa extra ¿ya? si se podía aplicar como todo. Y la verdad que tengo que decir, echar pie atrás y decir que sí, que se puede hacer y que ojalá que continúe.”

En relación con su valoración positiva, uno de los temas frecuentes en el discurso de los profesores, es el de las **motivaciones** que percibieron en los niños durante la aplicación del programa. Ambos docentes coinciden en que la motivación se expresa en: el interés, el entusiasmo observado en sus alumnos por leer, incluso más allá del horario del programa, en el traslado de libros desde sus casas, en la visita a la biblioteca para traer nuevos materiales y en que algunos alumnos se motivaron a escribir cuentos y poesías:

“Los niños a las ocho y cuarto ya, cuando comenzaba el otro timbre, eh, iniciaban su lectura y absolutamente todos los del curso leían” “Los niños se encargaban de traer los diarios de, en la mañana y además ya empezaron a traer libros, o sea otros libros que a ellos les gustaban” “Rápidamente ellos se incorporaron a la Lectura Silenciosa, eh, ellos empezaron a leer, a leer mucho” “otros se arrancaban y seguían leyendo igual después, estábamos en matemáticas y seguían leyendo, como el Samuel o el Tomas..., por ejemplo, hartos niños” “...y llegó para tanto que se leyeron todos los libros que habían en la biblioteca ¿ya?, en la biblioteca de aquí, de la sala, permanente, y ellos empezaron a ir a la biblioteca y a traer libros” “Observé con el Programa de Lectura Silenciosa, en los niños, fue una motivación bastante fuerte, un entusiasmo, un interés de parte de los niños por realizar las lecturas, por acercarse a los libros” “Estaban los treinta y nueve, o los treinta y ocho leyendo incluso hasta la Catherina que tiene Síndrome de Down, y leía su libro” “Había niños que escribieron poesías, escribieron cuentos, muy motivante. Así que fue rico”

La motivación apreciada en sus alumnos se relaciona para los docentes con la adquisición del sentido del silencio, el comienzo del desarrollo del hábito lector, el placer y gusto frente a una lectura que al ser personal e interesada, libre y voluntaria adquiere un sentido, la apertura al mundo de la imaginación, de la fantasía y la valoración de la creación literaria:

“...eso motivó dos cosas, que en ese momento eran muy importante para mí: el sentido del silencio, porque ellos no manejaban el silencio” “Es un curso de niños muy inteligente, muy acostumbrados a hablar y la cosa del silencio ellos no la manejaban, pero en ese momento sí lo lograban establecer, el silencio, y empezaron a adquirir el hábito por la lectura” “Los alumnos están más entusiasmados, más motivados y yo los puedo ver a ellos desde otra perspectiva, no los puedo ver desde una lectura obligada que es tediosa, que se hace por hacer sin sentido, sino que desde una lectura que para ellos es un gusto, es un placer es algo que ellos lo hacen porque tienen interés personal y propio” “Para ellos les significa una recreación importante, y una apertura al mundo de imaginación, de fantasía, de recreación, y valorar también el mundo de los escritores..., de los creadores, valorar el hecho de que poder escribir es algo maravilloso, de poder dibujar, una actitud distinta”

Frente a una lectura libre y grata, a la que sus alumnos pudieron dar un sentido propio, resultó interesante en la percepción de la profesora de 3ºD (Ge2) la asociación de la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida con la Reforma Educacional

Chilena, por el hecho de poder convertir el lenguaje en un espacio adecuado a sus deseos e intereses y en la generación de un ambiente motivador y favorable para el aprendizaje:

“poder entregar, tal como lo dice La Reforma, una cosa aterrizada, involucrada en lo que los niños realmente quieren y les interesa en este momento y no dejar el lenguaje como una cosa llena de reglas y llena de libros inmensos de largos, mientras más largos sean, mayor es el aporte que puedan tener ellos en la parte literaria, yo pienso que no es así” “en la medida que tu le das un ambiente favorable a los niños, un ambiente de que ellos no se sienten presionados y se sienten motivados y les da además lo que ellos quieren y lo que ellos le interesa, no hay que hacer nada más, lo demás viene solo”

Para el profesor de 3ºA (Ge2) una motivación extra para sus alumnos radicó en el hecho de que los padres tienen permanentemente una actitud colaboradora; además este profesor es escritor de oficio:

“Además los niños tienen una buena actitud en general, con respecto de la literatura, los libros, las lecturas, porque además los papás apoyan mucho, los papás son interesados, son motivados” “...así la motivación pa’ los niños es extra, y como yo escribo también, ¿me entiende? A los niños les ayuda mucho eso”

En cuanto a los **padres** frente a la aplicación del programa, en uno de los grupos algunos apoderados manifestaron su **conocimiento** de este a través de una circular y una reunión informativa, otros por el contrario expresaron desconocimiento y no tener percepción alguna de la experiencia:

“El Programa lo conocí primero por una circular que mandaron al inicio y después por la explicación que tu diste en una reunión” “El programa lo conocí también a través de tu explicación en la reunión y de la comunicación” “No tengo ninguna percepción respecto del Programa como programa” “Tengo una apreciación respecto de como lee Antonio en silencio, pero no atribuible... No relacionado con ningún conocimiento particular respecto de un programa” “Yo no, la verdad es que igual que tú, no me enteré como fue el método de que se usó salvo en una reunión que tú lo explicaste”

A su vez, a lo largo de la entrevista con los padres, en ambos grupos, pero con mayor frecuencia en el discurso de los apoderados de 3ºA (Ge2), aparecieron **valoraciones positivas** en torno a la experiencia, en las que se manifestaron las percepciones comentadas por sus hijos, así como las propias.

En relación a los comentarios hechos por sus hijos, estos coinciden con lo señalado directamente por los niños en su entrevista. Se destaca que les gustó el programa, que leer fue una experiencia grata y que valoraron la libertad de elegir el material y el silencio:

“Me dijo que siempre le gustaba ese tiempo que tenían y que rara vez no lo cumplían el horario” “Disfrutó mucho, y leyó yo creo que más libros de los que ha leído antes. Creo que como diez libros él alcanzó a leer.” “Me dijo que sí, que casi todos los días leía. Eso es, pero contenta, le gustó.” “A él le había gustado mucho el Programa de Lectura” “Él podía leer lo que le gustaba.” “Le llamó la atención el silencio que había...”

En relación a sus propias percepciones, los apoderados valoraron positivamente en el

programa la libertad para elegir los materiales de lectura, el ambiente de silencio y respeto, la fantasía, la generación de un mundo interior, de un espacio de intimidad, la posibilidad de desarrollar el vocabulario y el hecho que los niños lean y comprendan a su propio ritmo, sin evaluaciones de por medio:

“Esto que fuera libre, que fuera lectura libre, eh, yo encontré que fue mucho más genial que fuera una cosa obligada, porque yo creo que el acercamiento hacia el libro es distinto, de tener una posibilidad de elegir entre cincuenta libros o una revista, eh, yo creo que eso fue super positivo” “El hecho que la lectura exige un espacio de respeto y de silencio, de respeto mutuo, si ahí no había, me da la sensación que los niños solos adoptaron la actitud de estar tranquilos y de poder leer en silencio” “Ellos le toman el gusto a lo que es la intimidad de la lectura, lo que ocurre dentro de uno con la lectura, el mundo interior que se crea, la fantasía interior, que se queden con esa sensación, yo encuentro que tiene un valor increíble, solo por ese hecho” “yo encuentro también que les sirve mucho digamos la parte vocabulario...” “Cuando los niños leen en su espacio, a su ritmo, con su lenguaje, con, hay unos que leen mejor y otros que leen peor, le dan valor a su espacio, a su manera de leer ¿no cierto? Y no está comparando ni desvalorizando o valorizando, claro, no hay ninguna evaluación, y a su, de acuerdo a su capacidad comprensiva y eso, insisto, es super bueno.”

Respecto a las **motivaciones** observadas en los niños, los padres coincidieron con los docentes en que se manifestó en el gusto por leer, en la búsqueda de una lectura libre personal e interesada, en el llevar textos desde sus casas al colegio y también en la solicitud de compra de libros:

“me parece que... es una herramienta... que ocupa con plena libertad, entonces... ya no necesita mayor control... la verdad es que esa búsqueda la tiene ella y es una herramienta que le da independencia... a mi manera de ver ya le fluye natural” “le gustan más los que tienen dibujos y quiere que le compre los Simpson y Asterix, básicamente, pero, pero está como más, más natural que el, sea que inicie el buscar a leer, este año... creo que coincide con ese Programa” “ me leía todas las primeras planas, o sea, el tiempo, lo que pasó en el fútbol, lo que pasó en el teatro, lo que está pasando en la política, coimas, todas las cosas, y me iba preguntando, entonces quizás eso, pa' mí es una motivación extra” “Esteban por lo menos, acarreo más libros, y, toda la semana, o por lo menos cada quince días, ya no le bastaban con los libros que habían en la sala, sino que venía a la biblioteca.” “...qué vamos a hacer pa' las vacaciones, entonces el Esteban me dice “primero yo quiero que compres dos libros...” “un libro pa' las vacaciones, o sea, yo creo que le tomó más el gusto.”

En relación a las **valorizaciones negativas** en torno a la aplicación del programa, estas presentaron una baja frecuencia ⁸⁰, en el análisis cuantitativo del discurso en uno de los grupos de **niños** (3ºA-Ge1), mientras en el otro resultó más alta, pero asociada a las condiciones y ambiente de la aplicación. En este último, una alumna manifestó abiertamente que no le gustaba leer y tampoco la lectura silenciosa, también hubo expresiones de aburrimiento ante la lectura y el silencio:

“No me gusta la Lectura Silenciosa” “No me gusta leer” “también igual aburre,

⁸⁰ respecto del total del conjunto de expresiones verbales.

porque tiene que estar todo callado” “Yo me aburrí, con la lectura me aburrí y no seguí leyendo”

Sin embargo, las críticas de la mayor parte de los alumnos no apuntaron al programa o al hecho de leer, sino fundamentalmente a los aspectos que no permitieron un desarrollo óptimo del mismo. Uno de los elementos más recurrentes se relaciona con la variedad y cantidad de material atractivo para leer, lo que generó un paulatino decaimiento en el interés y la entretención en la actividad. En este contexto, interés, entretención y lectura, adquieren un significado compartido:

“opino que habían pocos libros, porque habían igual hartos libros, pero no todos eran interesantes y la mayoría quedaba ahí botados porque nadie se los quería leer” “Habían libros y igual había que, una se leía lo más entretenido al principio, entonces al final quedaban los más fomes y uno no los leía”

Con mayor frecuencia en uno de los grupos (Ge2), las expresiones manifiestan molestia en los niños por falta de silencio, los ruidos, interrupciones o pérdida de marcadores en los textos, todo lo que en suma restaba concentración u continuidad a la lectura silenciosa. En este sentido, el discurso apunta a la interferencia o disrupción de un espacio socialmente compartido para un tipo de actividad, que requería ciertos requisitos para su normal desenvolvimiento. Finalmente, también hubo alusiones al poco tiempo, en orden a que no permitía terminar lo que estaban leyendo, pero con expresiones que más bien denotan motivación frente a la lectura:

“No había silencio suficiente pa’ leer tranquilos” “Que no había silencio. Por que, por ejemplo la miss decía que todos se sentaran y cinco minutos después todos estaban parados.” “le sacaban el marcador y se lo dejaban perdido en cualquier parte. Incluso a mí se me perdieron dos marcadores” “yo me desconcentraba y tenía que empezar de nuevo la frase” “que los profesores nos dieran más tiempo pa’ leer, porque uno se queda como metido y no podís terminar y se siente uno como que ¡ay, quiero leer, quiero leer!”

Las valorizaciones negativas de los **profesores** presentan una muy baja frecuencia y coinciden con la de los alumnos. En el caso del profesor de 3^aA (Ge 1), su crítica se refiere a la falta de variedad de lecturas y al hecho de que muchos textos no eran de producción nacional sino extranjera (españoles), lo que incomodaba a los alumnos en su vocabulario muchas veces desconocido:

“los niños igual trajeron libros, pero lo que ellos traían era como lo clásico, no había tanto libro distinto, por ejemplo libro de Astronomía, o para los niños que les interesa los animales, la vida animal, la ecología, o cosas distintas, sino que todo era como el cuento, muy plano, en ese sentido hubo [poca] variedad” “los libros que la biblioteca nos entregó, eran libros muy, uniformes en su temática, eran todos libros de cuentos o pequeñas novelas y la mayoría de ellos viniendo del extranjero” “el vocabulario español si bien es cierto hablamos español, hay muchos términos que no manejamos... entonces eso a los niños les molestaba un poco o les incomodaba los, no hacía que los libros fueran atractivos.” “faltó variedad en la oferta de los libros, pero ese es un problema nuestro”

Por su parte la profesora de 3^oD(Ge2), valorizó negativamente el ambiente en que tuvo que llevar a cabo la experiencia, refiriéndose claramente a los elementos de implementación relacionados con la comodidad de los alumnos para estar a gusto:

“Yo lo tuve que hacer en un ambiente muy estructurado” “cuando estuve en otros colegios, teníamos alfombra, teníamos cojines, o sea los niños podían ir a cualquier lugar de la sala ¿ya? y estar a su gusto, sentados, de guatita, tu ves que aquí no tenemos alfombra entonces también esa parte de ambiente que es super importante”

Las valoraciones negativas de los **apoderados** presentaron bajas frecuencias, en el caso del grupo de los padres del 3ºD (Ge2), donde sólo hubo una expresión gramatical, la que confirmó lo dicho por los niños de ambos cursos y por el profesor de 3ºA (Ge1) en lo relativo a la falta de variedad en el material de lectura, de manera que resultara atractivo para los alumnos:

“Ella me dijo que le aburrían los libros que estaban seleccionados, eh, yo no sé si porque en realidad no los había mirado, porque me dio una respuesta fácil, pero eh, que ya los había leído algunos, que no le interesaban”

En el grupo de padres de 3ºA (Ge1), las expresiones son más frecuentes y concuerdan con lo expresado por los niños, en cuanto a problemas de orden u organización que no permitieron una lectura continua y el poco tiempo para ella. También, reafirman lo dicho por el profesor del curso en lo referente a los textos extranjeros (españoles) que incomodaban a los alumnos porque no los entendían bien:

“un puro inconveniente, que él no podía terminar los libros porque al día siguiente ...otro compañero usaba el mismo libro” “lo otro era que quitaban los separadores de hoja...” “lo negativo era el poco tiempo” “eso era lo que a él no le gustaba, porque no podía terminar la historia completa” “pero yo vi en ella un rechazo muy grande, porque notaba que los libros no la entusiasmaban, y yo estoy convencida que, más que por la temática de los libros, es porque ella no entendía bien el castellano en que estaban escritos, y es mi gran crítica”

Cambios manifestados en los niños

Uno de los ejes temáticos que presentó alta frecuencia en los grupos de padres y que en los grupos de niños y profesores, si bien no fue un tema mayoritariamente señalado, complementa lo expresado en las valoraciones positivas expresadas por el conjunto de entrevistados, es el de “Cambios manifestados en los alumnos con la aplicación del Programa”, los **niños** enfatizaron un cambio de actitud y la adquisición del gusto por la lectura:

“A mí me cargaba [leer]” “Antes ni tocaba los libros yo” “Sí, yo antes solamente venía a la Biblioteca a ver los Record Guinnes” “Antes a mí, en primero, en segundo, hasta que llegué a tercero, que empezamos lectura silenciosa, a mí no me gustaba leer mucho, era hasta pa’ mí aburrido leer, eh, libros, eh poemas, instrucciones, y después, cuando empezamos lectura silenciosa me empezó a gustar más” “Ahora con el Programa de Lectura Silenciosa me gusta más leer, porque antes no me gustaba mucho leer, entonces dejaba tirados los libros y no los leía” “Antes de que empezáramos lectura silenciosa, el profesor decía “ya, niños vamos a leer un libro” y todos como que ¡ay, que lata!, y ahora cuando dicen “vamos a hacer lectura silenciosa” todos trat..., todos se ponen felices, porque les gusta más leer”

Otros aspectos señalados, fueron los cambios en relación a la cantidad de material leído, el hecho de que el programa mejoró su lectura, su comprensión lectora, así como la adquisición del aprendizaje de leer en silencio:

“Casi todos los libros buenos estaban usándose, entonces todas las clases que teníamos lectura estaba buscando un libro que lo dejaba el mismo día, después empecé a leer a leer un libro, un libro y después otro, y lo leía entero.” “Mi papá me había traído unos libros de Ogú y Mampato y no, a mí como no me gustaba leer, no quería como leer, no quería leerlo, o sea, quería que me lo leyeran a mí, y ahora no me importa que me lo lean, y los leo yo solo acá entero.”

“Ahora yo leo más libros”

“ A mí me ayudó en dos formas, una, es que yo tampoco leía muy bien, y otra, yo no sabía leer en voz callada, y aprendí con eso” “Yo no sabía leer en voz callada, y no tenía que leer así, y no podía, pero con la lectura silenciosa, pude aprender a leer en voz callada” “Me gustó y me sirvió mucho la lectura silenciosa sostenida, porque también antes en Segundo no leía muy bien y también no comprendía muy bien las cosas, por eso que no me sacaba muy buenas notas en castellano, pero ahora, como comprendo más lo que están diciendo, porque los libros son como entretenidos y uno pone más atención en los libros que uno está leyendo.”

En concordancia con los niños, los docentes en referencia a los cambios manifestados por estos, destacaron el cambio de actitud frente a la lectura, la adquisición del hábito lector, el gusto por leer, una mejora sustantiva en la comprensión lectora y el respeto al silencio:

“Creo que el gran cambio, para mí, que es fundamental, porque en un semestre tu a lo mejor, no vas a observar tanto cambios en cuanto a si los niños ahora escriben con más o menos [faltas] de ortografía”... “...sí tu puedes evaluar por ejemplo la actitud de los niños, tu la puedes observar, porque es una actitud distinta, de gusto, de estar contento, de disfrutar” “O sea empezaron a adquirir el hábito lector” “Los niños estaban con sus libros, o sea, se terminó la biblioteca y siguió los libros en la mochila, entonces terminaban algunos sus pruebas y sacaban sus libros para leer o tenían un espacio y algunos seguían leyendo” “Tu vieras como leían diarios después, era increíble, se sabían todas las noticias y manejaban toda su lectura del diario mural” “ahora que niños de ocho y nueve años tenga tal interés en leer y que en cualquier momento uno pudiera decir ‘¿miss, yo puedo leer y sacar mi libro?’, pienso es fantástico” “y si hay que comparar las notas que tuvieron el primer semestre en comprensión lectora Con las notas que tuvieron el segundo semestre, más del 50% subieron sus calificaciones, más del 50%, yo te diría que deberían haber entre el 70 y el 80% de los que subieron sus notas” “bastante respeto, de los compañeros, bastante respeto al silencio, ¿ya? alguno que otro de repente le costaba elegir porque ya había leído”

Además, los profesores señalaron que sus alumnos no sólo leían con entusiasmo sino también expresaban directamente que el Programa estimulaba el pensamiento, nuevo vocabulario y resultaba divertido:

“los niños leyeron mucho, se entusiasmaron un montón con el programa, y ellos manifestaban que les hacía pensar un poco, que les aportaba nuevo vocabulario, que se divertían”

Los cambios manifestados por los niños, se presentaron en la entrevista hecha a los dos grupos de **apoderados** con una frecuencia muy alta desde el punto de vista cuantitativo, lo que señala un sentido en abordar dicha temática. La tendencia apuntó a enfatizar cambios significativos en sus hijos, pero también hubo, aunque muy pocas, expresiones más moderadas en relación a incentivo e interés por la lectura:

“Matías se ha incentivado un poco en la lectura, no mucho” “no quiero decir que un cambio absoluto, pero sí se ha notado cierto interés en leer en forma sólo”

El discurso de los padres presentó en este eje temático, coincidiendo con la percepción de los propios niños y de los docentes, recurrencia a señalar cambios observados en cuanto a comprensión lectora y hábitos. En cuanto a la primera, se estableció una relación no sólo con una comprensión literal, sino que hubo referencia a la posibilidad de interpretar y al desarrollo de la comprensión en matemáticas:

“...eh pero si el objetivo del asunto era interesarlos en la lectura y que mejoraran la lectura, tengo claro que la mejoró del punto de vista de la comprensión” “yo creo que avanzó igual que Edmundo, no tanto en cantidad como en calidad de comprender lo que estaba leyendo...” “estaba leyendo los Mampato, solito, increíble, o sea, y con una comprensión fantástica” “creo que ahí también se produjo un link entre comprensión matemática y el tema de, que yo lo digo de comprensión de lectura” “de repente toma el diario, lee una noticia y me dice 'mira', no me traduce la noticia, sino que la interpreta, la deja ir más allá ...entonces yo creo que el hábito está formado” “esta cosa del hábito de lectura yo lo notaba, de repente en el segundo semestre, efectivamente lo noté cuando veníamos, lo venía a dejar, pedía el diario”

Coincidiendo con lo expresado por los niños y sus profesores, los padres y madres señalaron la motivación observada en sus hijos por leer, mejoras en la misma lectura, vocabulario, ortografía y en el transporte de libros hacia y desde el colegio:

“siento que Samuel tuvo un cambio increíble del año pasado a este año en el tema de lectura, o sea le costaba leer” “me daba cuenta que había leído un montón de libros o cómics” “él amplió su vocabulario, porque hay varias palabras que él aplica bastante bien cuando quiere expresar algo” “creo que avanzó enormemente lo que fue lectura, vocabulario y sobre todo avanzó mucho en lo que fue ortografía” “y el Programa en sí los motivó mucho” “Antonio acarreó libros de la casa al colegio y del colegio a la casa, absolutamente todo el santo año, que yo pelée con él todo el semestre”

Para algunas mamás, que se quedaban a observar un rato en la mañana a sus hijos, la experiencia de la lectura silenciosa tranquilizaba a los niños, generando un ambiente de relajación y concentración especial:

“a ellos además, empezar la primera hora en la mañana, leyendo silenciosamente, algo les pasa, que no tengo idea, yo no soy sicóloga, pero algo les pasó, que se tranquilizan, como que se relajan, es casi un ejercicio de yoga,” “Es casi una meditación, pero con un poquito más, con algo más... de contenido,

de concentración” “sentí que esos minutos que estaban, que eran quince minutos, que eran donde estaba la profesora, donde estaban todos leyendo, los niños se metían y llegaban, tran... después como que salían, planitos, tranquilitos ¿ah?, ya no es esa cosa así que empujones”

Metodología del Programa

En este eje temático, las expresiones verbales de los grupos de alumnos, profesores y apoderados se subdividieron en subtemas, relativos al orden y organización con que se llevó a cabo el Programa y las sugerencias en torno a él.

Los **niños de 3ºA(Ge 1)**, se refirieron al orden y organización enfatizando la necesidad de mejorarlo, puesto que, tal como lo expresaron en sus valoraciones negativas, no permitía muchas veces una lectura continuada. En relación a esto, apreciaron la iniciativa de una profesora reemplazante que implementó un sistema para identificar los libros y evitar disputas por estos. En la misma línea, sus sugerencias apuntaron a establecer en la biblioteca de aula un sistema de clasificación de los libros, de manera que facilitara el acceso y la elección de los textos, revelando a su vez, preocupación por su cuidado:

“deberían decirle a los niños más desordenados que sean más ordenados, porque desordenan todo y uno no encuentra su libro” “siempre cuando hacen lectura silenciosa, los libros quedan tirados por todos lados y se rompen, entonces ¿pa’ que vamos a tener esos libros si van a terminar destrozados, al final de año?.” “ella hizo unos papelitos mas o menos... de unos portes como de marco y a cada uno tuvo un tiempo para poner su nombre y decorarlo, entonces, y se lo ponía al libro y cada uno podía reconocer el libro que se estaba poniendo, y ver de que ése estaba ocupado” “ me gustaría que estuvieran ordenados también... Los que son cuentos en un lugar, y los que son caricaturas en otro lugar y los que son poesía en otro lugar y Ciencias en otro, sí, todo, todos, en distintos lugares”

En lo concerniente a orden y organización, los alumnos de **3ºD(Ge 2)**, destacaron el hecho de que su profesora leyera también junto a ellos y el que hubiera un tiempo exclusivamente dedicado a la lectura. La percepción de este último, estuvo relacionada para ellos fundamentalmente con el factor diversión. Corto, cuando la lectura era entretenida y largo cuando era aburrida. Por esto, las expresiones apuntan en ambos sentidos. También hubo expresiones en relación a que hubiese más silencio:

“además la miss también tenía un libro pa’ leer” “y también habían quince minutos solo pa’ leer” “Cuando es divertido se te hace muy corto, pero ya estai medio aburrido, ya te leíste todos los libros se te hace muy largo” “(tiempo de lectura) Igual corto, corto” “A mí se me hacía super largo” “Que sea más silencioso”

Reafirmando lo señalado en sus valoraciones negativas, las sugerencias de **ambos grupos de alumnos** incluyeron alusiones a la necesidad de renovar los textos, a que la biblioteca central del colegio y los mismos niños, aportaran libros que fuesen realmente entretenidos, de manera de mantener su atención, que hubiese más variedad en el material y con un nivel de complejidad que facilitara su comprensión, relacionando esto

último con el sentido de la lectura:

“Cambiar casi todos los libros” “yo creo que podría ser más entretenido si hayan libros más entretenido” “que la biblioteca aportara más pero con cosas entretenidas” “que los niños trajeran más libros y que no trajera libros que uno sepa que van a estar ahí de adorno” “deberían haber más libros que hay pocos libros de que les gustan a los niños, y hay libros muy difíciles, entonces que los niños no puedan comprender, entonces ¿si uno no comprende lo que está leyendo, para qué leerlo?” “... pero que cada vez hubieran libros más entretenidos, porque después uno se aburre, pero si hay libros más entretenidos no nos vamos a aburrir y vamos a querer seguir leyendo”

En referencia al subtema de orden y organización, el profesor de 3ºA(Ge1) destacó que en el comienzo de la experiencia motivo a sus alumnos en el uso del diccionario de las palabras desconocidas, considerando el aporte al desarrollo del vocabulario que esto significaba. También señaló que leía junto a sus alumnos textos de su agrado. En relación a que los alumnos leyeran sentados cada uno en su escritorio, lo consideró natural y cómodo, dado que es su lugar de trabajo:

“al principio les aporté un poco en que si ellos había alguna palabra que no entendían, que usaran el diccionario pa’ verla, o que la anotaran en una hojita, en el cuaderno y después la buscaran, porque la lectura aportaba a la amplitud de vocabulario, y ellos lo entendieron así” “yo leía a veces, pero yo leía lo que yo quería leer” “en mi caso estaba cada uno sentado en su mesa, porque era su lugar de trabajo” “ir a buscar un elemento extra que es el cojín, porque después tienen que ir a dejarlo ordenado, entonces ahí hay una pérdida de tiempo que es muy corto, y además leer en el escritorio que es lugar de trabajo es un lugar comodo”

En concordancia con sus alumnos, su sugerencia central considera la variedad en la oferta de material de lectura lo que relaciona a la necesidad de la libertad en la elección de los materiales, agregando también la necesidad de mejorar la parte física de la biblioteca de aula. Sumado a lo anterior, propone dotar a los profesores de la información necesaria en cuanto a los fundamentos y utilidad de Programa de lectura Silenciosa:

“lo fundamental es que tengan una buena oferta de libros, cosa que los niños puedan escoger distintas cosas, para que sea realmente libre la lectura y ellos escojan el cómic, escojan algo sobre cine, o algo sobre magia, o sobre vida animal o sobre astronomía” “aparte de que haya variedad en los textos, yo sugeriría que haya una mejor implementación de la biblioteca misma de la sala de clases” “que tenga un espacio determinado, con un buen mueble, por decirte la parte física, para un buen trato el material, de los libros” “yo sugeriría que los profesores se les pudiera entregar tal vez una especie de documento, folleto... fundamento y perspectivas de la lectura silenciosa. O sea que uno tenga los pies sobre la tierra, es decir por qué esto es bueno, por qué sirve.”

En lo que respecta al orden y organización, la profesora de 3ºD(Ge2), implementó un sistema de fichaje de los libros en sala para ordenar su uso por parte de los alumnos. También leyó con ellos, pero consideró que faltó un espacio para compartir sus lecturas con los alumnos. Manifestó que los comentarios de los niños entre ellos, apuntaban a las lecturas que resultaban más entretenidas:

“usaban una especie de fichaje donde atrás estaba el, tenían una ficha donde ellos se inscribían, ponían su nombre y eso significaba que ese libro lo estaba usando, tal niño” “leía con ellos mis libros, traía mis libros” “lo que sí faltó que, pudiera yo compartir, lo que yo estaba leyendo” “ellos en realidad sí comentaban: léete este, este me gustó, ¿ya?, entonces ellos mas o menos se manejaban cuáles eran los libros más o menos entretenidos”

En el plano de las sugerencias, la profesora concuerda con su colega en lo referente a la necesidad de aumentar la variedad de los textos de lectura, pero en relación a la implementación disiente de él, dado que propone un ambiente más desestructurado dentro de la sala de clases, la necesidad de una alfombra, para que los alumnos, en función de su comodidad, no estén necesariamente sentados en sus escritorios. También sugiere una mayor publicidad dentro del colegio, de manera de difundir en un contexto más amplio la experiencia:

“entregar también mucho más material” “la parte ambiente yo creo que hay que mejorarla” “sacar esta desestructuración que tenemos en este momento, por último, darle una alfombra donde ellos se puedan estirar, puedan tener como lugares, si eso digo porque hay niños que les cuesta estar así en una silla, eso digo, en una mesa estando leyendo, es más difícil” “una mayor publicidad, de repente los niños pasaban por aquí y quedaban muy mirando qué es lo que nosotros estábamos haciendo...”

Por su parte, **los apoderados** reiteraron problemas expresados por alumnos y profesores en lo relativo a orden y organización, como las disputas por los libros, sin embargo, a su vez, apreciaron la elección del horario de aplicación de la experiencia y consideraron clave en la metodología del Programa, la libertad de elección y la no evaluación de las lecturas hechas por los niños, dando los objetivos por logrados:

“A las ocho de la mañana llegan con la mente pero perfecta, clarita, transparente llegar a inmediatamente a absorber todo, super buena idea” “creo que es la clave eso de que a no ser que sea algo libre y que no sea algo que sea evaluado, como pa’ decir este es mejor, este es peor, sino que todos lean lo que les gusta, y lo que quieran.” “Yo considero que los objetivos lo logramos, a pesar de que hubieron estas complicaciones que a veces son de organización de estructuras no sé, de que los niños de repente se peleaban los libros porque lo estaban leyendo, pero esas cosas se pueden arreglar”

En el ámbito de las sugerencias los padres de uno de los grupos (3ºA-Ge1) entregaron una serie de ideas dirigidas, por una parte, a la implementación futura de la experiencia en el colegio, como es su aplicación a los niños desde más pequeños, por otra, elementos complementarios como la posibilidad de mejorar el clima del aula con música clásica o crear un club de lectura, donde los alumnos puedan intercambiar opiniones y comentarios en torno a los textos leídos:

“pienso que quizás también podría aplicarse desde más chiquititos, porque me da la sensación de que en los primeros años, de inmediato los meten, o los introducen con libros, entonces pienso que puede ser una buena ventana para que no se asusten los niños” “podría ser interesante poner algún tipo de música como clásica, que se hayan acostumbrado también a la introducción de otros elementos... como pa’ hacerse un espacio de repente mucho más, que se te cree un clima” “...entonces yo no sé si quizás se pueda de alguna manera que poner

de acuerdo a los niños que hayan leído, y esta es una experiencia que en España tiene pero realmente un éxito enorme que son los Clubes de Lectura” “puede ser interesante que los niños tengan la oportunidad de quizás unir una vez al mes todos los que hayan leído tal libro, o ponerse de acuerdo, de modo que ellos puedan compartir a su vez ese espacio que ya les ha sido creado al interior...”

Preferencias por lecturas

En el eje temático de Preferencias por lecturas, **los alumnos** manifestaron su predilección por las caricaturas, cómics, historietas e historias, por ser más bien cortas, entretenidas, divertidas y con un vocabulario accesible para ellos:

“caricaturas, Ogú y Mampato , ehh podría ser” “Aladino, hay unos cómics ahí, ehh y hay muchos cómics que a nosotros nos gustan y son los más entretenidos” “la Reconquista...” “me gustó mucho La Piedra Filosofal, aún me la estoy leyendo...” “Las historietas porque había... como de Asterix” “Ogú y Mampato y esos fueron divertidos” “También las historias, esas cosas” “La Bruja Monk, era corto y entretenido”

En las lecturas rechazadas aludieron explícitamente a los Papeluchos y la colección de Barco de Vapor. También, se refirieron negativamente a los textos extranjeros por ser muy largos y contener palabras desconocidas:

“encuentro que en la biblioteca, están algunos libros de adorno, como la Colección de Barco de Vapor y los Papeluchos, nadie los toca” “Yo aquí traigo un libro que no entendemos; que se llama Abuelita Opaline. No me lo he leído, pero que estos son los que yo digo que no, no nos interesan mucho, porque son largos y tienen como, no se entienden, como que tienen palabras distintas a las que conocemos”

Ambos **profesores** ratificaron la preferencia de los niños por los cómics, básicamente por su combinación de texto, imagen y humor. A lo que agregaron historias (leyendas) en un lenguaje más conocido, más latinoamericano, literatura clásica, poesía e incluso citaron una alumna que leía la Biblia:

“les gustó mucho también los Asterix, son, ... lo máximo para ellos” “ellos obviamente preferían más libros de comics, por ejemplo, el Asterix, el Ogú y el Mampato, fueron muy popular, los leyeron casi todos los niños, les encantaron, porque hay una combinación de literatura, de palabra escrita con imágenes, ¿no cierto? Y también un poco de humor” “la leyenda, hay una mezcla de cosas, pero está también el estilo más latinoamericano, más nuestro, en el lenguaje, en el manejo del lenguaje, en la historia y todo lo demás” “la literatura clásica lo que tiene es que encanta más por esta cosa mágica, o como la poesía, por la cosa rítmica o la musicalidad, qué se yo. Eso encanta a los niños por su etapa de desarrollo” “a una hasta le bajó por leer hasta la Biblia, ¿ya? y me dijo miss puedo leer la Biblia y me interesa...bueno, lea la Biblia, porque eso es parte dentro de la lectura”

Un contraste entre los maestros, en cuanto a preferencia de sus alumnos, se produjo en relación a los diarios. Mientras para el docente de 3ºA (Ge1), sus niños leyeron poca prensa, por su poco encantamiento, la profesora de 3ºD (Ge2) constató su presencia permanente:

“creo que leen poco prensa, yo tengo intuición, porque tiene menos encantamiento” “leían todo tipo de cosas, incluso cuando se dieron cuenta que podíamos leer hasta diarios, normalmente aquí todos los días habían diarios”

Por otra parte, resultó interesante la valoración que hizo la profesora de 3ºD (Ge2) con respecto a los cómics al estilo de Asterix, otorgándoles un aporte adicional en relación a lo histórico y en el área de lenguaje para el aprendizaje de los niños de como desarrollar y producir una historieta:

“también hay que tomar el aporte que tienen los Asterix, porque de repente algunos papás dicen no, estos son novelas, simples novelas, y no es así te dan un aporte histórico bastante importante dentro de su contexto” “... incluso si lo miro en la parte castellano como pueden desarrollar una historieta ¿ya? como se van desarrollando, como van hablando, qué tienen que decir, o sea todo ese aporte de lenguaje, de producción”

También se destaca la reflexión realizada por dicha profesora en este eje temático, extrapolando las preferencias de las lecturas de los alumnos durante la aplicación de la experiencia al programa regular de enseñanza, en el área de lenguaje, dónde, según manifestó, los alumnos presentaban resistencia a leer, concluyendo así que los textos elegidos por los docentes, como lecturas obligatorias, no eran los más adecuados para los niños, por lo que era necesario estudiar nuevamente la situación a la luz de los intereses de ellos:

“costaba mucho que ellos leyeran, era, cada vez que, ellos sabían que cada tres meses tenían la aplicación de una evaluación” “pero fíjate que dejaron de lado las que nosotros teníamos como lectura obligatoria eso me hace a mí recapacitar que lo que nosotros escogimos como lectura obligatoria no es lo que ellos necesitan de acuerdo a sus intereses” “nosotros los profesores en base a eso debemos hacer un estudio de que los libros que nosotros estamos colocando como lectura obligatoria para poderlos evaluar, no son los libros que le interesan más a los niños, son otro tipo de libros”

Concordando con la profesora, en una de las entrevistas a los grupos de **apoderados** (3ºD-Ge2), se señaló también la percepción de algunos padres ante la tendencia de sus hijos a leer poco los textos obligatorios dados en el programa regular de enseñanza, lo que ratifica la importancia de cotejarlos con los intereses de los alumnos:

“el tema, a mí me preocupa que en la biblioteca, por lo menos a la Isabel Margarita, de la lista que le dieron, de lectura recomendadas, esto aparte de tu programa, distinto” “no llegó con muchos libros, no leyó mucho los libros de las lecturas recomendadas”

En coherencia con los niños y docentes, **los apoderados** destacaron la preferencia de sus hijos por los cómics e historietas, por los textos nacionales por sobre los españoles, ratificando la necesidad de una lectura más próxima y de acuerdo a sus intereses:

“le gustan más los que tienen dibujos y quiere que le compre los Simpson y Asterix, básicamente...” “creo que el espacio de ahora, por ejemplo, ha sido recoger y reconocer una lectura más próxima, más cercana, porque ha tenido la posibilidad ella de elegir las cosas que traían, entonces, por supuesto que ella no se fue con ningún libro español, se fue con puras cosas chilenas, o escritas en castellano chileno”

Motivaciones personales de los entrevistados

En el eje temático de las motivaciones personales de los entrevistados, algunos **niños** manifestaron su gusto desde antes por la lectura y también el estímulo que significó el programa para escribir, aplicando el nuevo vocabulario adquirido fruto de las lecturas realizadas:

“a mí me gusta leer” “a mí desde chiquitita me empezaron a enseñar a leer” “el año pasado me leí Harry Potter uno, dos, tres y cuatro” “Cuando empezó el concurso de poemas eh, como yo ya me había leído todos los libros que me interesaban, eh, esos quince minutos yo empecé a escribir los poemas para el concurso, eh por eso no leí un tiempo ahí.” “Yo leía un libro y me lo terminaba, entonces usaba unas palabras para escribir cuentos y después leía otro”

En el caso de los **profesores**, sus motivaciones personales fueron expuestas en el análisis de la valoración del programa. En la profesora (3ºD-Ge2), una motivación la constituyó el hecho de haber tenido experiencias previas en la aplicación del programa, atenuada sin embargo, por sus suspicacias de poder llevarse a cabo en un colegio tan grande.

La motivación personal del docente (3ºA-Ge1), como escritor, debe considerarse un aliciente adicional y positivo para la experiencia vivida por sus alumnos, la que se refleja en su estímulo permanente hacia ellos por las letras, en su clara percepción de sí mismo como un modelo para ellos y en el agradecimiento expresado al investigador:

“yo vengo y les muestro mis libros, también escribo y les cuento por qué escribo y como escribo yo... llegar al libro es un proceso, no es que uno escriba un libro así tal cual uno lo, sino que es todo un caminar, entonces eso a los niños les despierta, la curiosidad, el ánimo y las ganas de, de ser, porque uno es un modelo, uno es un modelo en muchos aspectos. Así que esa es una motivación entretenida pa’ los niños” “quiero desarrollar también un proyecto para mejorar la escritura de los niños, pero a través de los textos literarios poéticos” “dar gracias por la experiencia”

Las motivaciones personales en los **apoderados**, permitieron establecer la diversidad de actitudes hacia la lectura, tanto en los padres como en los niños. Las expresiones recogidas reflejan claramente, como era de esperar, actitudes favorables y desfavorables frente al acto de leer, independientes a la aplicación del Programa de lectura Silenciosa Sostenida:

“él ve harta lectura, digamos en la casa porque el fin de semana... casi todos estamos leyendo” “en realidad, ella probablemente con muy poca frecuencia nos ve con un libro en la mano, sentados, dos horas leyendo” “Que la lectura es una fantasía...” “mi hija, en Segundo año que era el inicio del proceso de lecto escritura, eh, hubo un muy mal resultado, al extremo que las profesoras le dijeron en un momento dado “Cony, tú no vas a aprender nunca a leer” Y ella tenía una tranca de leer” “ yo supe de tu plan de lectura, pero Julián nunca me lo comentó, Julián, es bueno para leer, lee libros completos”

Proyecciones

En este eje temático se agruparon las expresiones en torno a la importancia de la continuidad del programa. En el caso de uno de los grupos de niños (3ºA-Ge1), sus percepciones se analizaron en el eje de valoraciones del programa, dado el énfasis puesto en recomendar la experiencia tanto a los profesores, como a los alumnos más pequeños y más grandes.

Por su parte, los niños de 3ºD (Ge2), expresaron abiertamente su deseo de continuación del programa, algunos más moderadamente, pidiéndolo hasta quinto, y otros más decididamente, incluyendo la necesidad de un aumento gradual en la extensión de los textos:

“sería buena idea hacerlo el próximo año, que siguiéramos con otros libros,” “fue buena idea hacer lectura silenciosa este año, y también que sigamos el próximo año, que en Quinto paren... porque ya sería mucho tiempo leyendo” “me gustaría que sigamos en Quinto, en otros cursos más grandes” “y eh, en Cuarto siguiéramos. Pero cada vez los libros más largos, pa’ que pudiéramos leer más tiempo los libros que estamos leyendo”

En lo referente a las proyecciones, **ambos docentes** fundamentan la importancia de la continuidad del programa. Sus argumentos apuntan a la importancia de la lectura y del lenguaje en el desarrollo del pensamiento, del razonamiento lógico y la comprensión, lo que lo hace extensivo, no sólo a mejorar castellano, la gramática y ortografía, sino disciplinas como matemáticas, ciencias, historia y hasta teología:

“porque el lenguaje, la lectura, es un modo de estimular el desarrollo del pensamiento” “ortografía, gramática, lo que sea, es mucho más llana, tienes el camino abierto, tienes la disposición de los niños...” “aunque esto no se evalúa, pero, porque esto ayuda un montón para otras cosas, para el área matemática, para el mismo castellano, te orienta mucho” “Si tu tienes niños, buenos niños lectores, tienes buenos niños que van a ser buenos niños para ciencia, buenos niños para historia, buenos niños para teología, porque todo lo que implica comprensión ¿ya?” “entonces no es solamente lenguaje, es todo... incluso hasta la resolución de problemas, en matemáticas”

Paralelamente, ambos docentes destacan la importancia de que el colegio valore la actividad. Las expresiones del profesor de 3ºA, señalan su necesaria continuidad y el rol fundamental que juega en el desarrollo de los alumnos:

“que haya un a buena disposición de parte del colegio a entender que esta es una actividad fundamental, que no es una cosa así, como secundaria para ocupar el tiempo no más, sino que es una actividad fundamental y que implica desarrollo del pensamiento imaginación, la creatividad.” “que el colegio lo acogiera... y que se valorara”

Desde otra perspectiva, la profesora de 3ºD, quién cuantitativamente presentó una alta frecuencia de expresiones en este tema, enfatizó la necesidad de hacer extensiva a lo menos la experiencia a toda la primera unidad del colegio, rescatando por una parte, el momento madurativo ideal en que se encuentran los alumnos frente al lenguaje, y por otra, la coherencia que debiera tener el colegio en continuar programas que se evalúan

positivamente, recalcando, a su vez, la coherencia frente a los alumnos, que no pueden ser mero objeto de experimento:

“parten con Tercer año donde empiezan ya ellos a escribir, a desarrollar escritura espontánea, donde manejan todas las letras, todas las consonantes, están con la cosa de ortografía, ¿ya?, entonces es como una etapa súper importante también como para iniciarlos en esto” “de repente se aplican programas y no se hacen las Evaluaciones y por otro lado, de repente se aplican programas, se hace las evaluaciones, se tiene evaluaciones positivas y no se siguen implementando y no se siguen con estos” “Con estos cursos por último debiera seguirse, y no quedar así, porque ahí si que, tiramos cosas a los niños y los estamos utilizando como Conejillos de Indias y nada más, entonces los niños frente a ellos también dicen bueno ¿esto era importante en algún momento y dejó de ser importante en otro? Y estamos tratando de generar generaciones, como nosotros que fuimos lectores,”

Finalmente, los apoderados manifestaron su interés por la continuidad del programa. Sus expresiones señalan su importancia en el desarrollo del hábito y gusto por la lectura, en el hecho de tener una buena ortografía y en la relación existente entre comprensión y expresión oral:

“que siga el próximo año” “Creándoles el hábito” “Y el gusto, y el gusto además” “me gusta mucho es que, no importa lo que lean, yo siempre les digo, no importa lo que lean, lo que ayuda a la ortografía es leer, por lo menos yo tengo muy buena ortografía, solo porque me gusta leer” “y otra cosa es como saber explicarle a otro para que lo, ahí lo tiene que vender, piensa como tiene que entusiasmar al otro, una cosa que lo enganche, y eso va en expresión oral y ahí culmina la comprensión lectora”

En suma, hay claros indicios de que el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, es apreciado positivamente por los diferentes estamentos. Las valoraciones apuntan a su importancia, en el aumento de la práctica lectora, en el desarrollo de una mejor lectura, de la comprensión lectora y su alcance y aplicación a las otras disciplinas del saber, del vocabulario, en la adquisición de una mejor actitud y de cambios en los hábitos lectores. También, se enfatiza por los niños, profesores y apoderados, el estímulo del pensamiento, de la imaginación y la fantasía, y la introducción en el mundo interior de las obras, incluyendo la valoración de la creación literaria, el aprendizaje de leer en silencio y del sentido de este.

La tendencia de los alumnos, ratificada por profesores y padres, a través de las motivaciones y cambios apreciados, es que a través de la aplicación del Programa, estos construyeron nuevos significados en torno a la lectura, asumiéndola como una actividad libre, grata, voluntaria y holística, donde, el acto de leer, adquiere un sentido integrado, por una parte con la comprensión y la adquisición de conocimiento, lo que además les permite mejorar su rendimiento en las pruebas, y también con el interés personal, la diversión y la entretención, al punto de recomendar el Programa para otros alumnos e incluso sin él, manifestar la importancia de desarrollar el gusto y la valoración de la lectura. La libertad de elegir los textos de acuerdo a su gusto e intereses, un tiempo exclusivo dedicado al acto de leer en un horario adecuado, la posibilidad de hacerlo en silencio y a su propio ritmo, sin la presión de evaluaciones o de algún otro tipo, juegan, de

acuerdo por lo manifestado por los entrevistados, un rol crucial.

Las valorizaciones negativas, no se dirigen al Programa, salvo escasas excepciones en los alumnos, sino fundamentalmente a su optimización en cuanto al orden y organización. De hecho, en este ámbito la tendencia de los alumnos es a manifestar malestar por las situaciones disruptivas frente a un espacio socialmente compartido, que comienza a ser valorado en función de los significados que se construyen. Es decir, hubo reflexiones retrospectivas, ante la violación de los códigos y recetas comunes de comportamiento construidas a través del proceso de aplicación de la lectura silenciosa.

Las sugerencias en general apuntan a la optimización de la experiencia, y dicen relación con las motivaciones de los alumnos, con la necesaria variedad y cantidad de materiales para ejercer realmente la libertad de opción del tipo de lectura, de acuerdo a los gustos e intereses de los niños; el ambiente; el orden, clasificación y cuidado de las obras para facilitar el acceso a ellas y por supuesto las dificultades que se encontraron al asumir esta nueva modalidad de leer y compartir los textos con otros alumnos, donde aparece un sentido de dilución de la responsabilidad. En dicho contexto debe interpretarse la valoración que hacen los alumnos por las iniciativas de los docentes en estructurar un sistema de registro para identificar el uso de los libros.

Las preferencias en las lecturas, señalan el gusto de los alumnos por las caricaturas, cómics, historietas e historias, entre otros, y su rechazo a los Papeluchos, colección Barcos de Vapor y las obras muy extensas, así como a las obras extranjeras, en que aparece un vocabulario muchas veces desconocido para ellos. En relación a esto, nuevamente se aprecia que para los niños, la lectura adquiere un sentido en la medida en que es posible comprender lo que se lee y atribuirle un significado. Tanto profesores como apoderados, enfatizan este aspecto y la importancia para los alumnos de una lectura próxima e interesada, al punto que la profesora de uno de los grupos, reflexiona en torno a la necesidad de revisar las lecturas obligatorias del plan regular de enseñanza a la luz de los antecedentes aportados por la experiencia. En ésta dimensión, el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, al otorgar libertad de elección, puede prestar una ayuda eficaz a los maestros para optar, en el programa regular, por libros que interesen y motiven a sus alumnos.

Finalmente, las proyecciones de todos los estamentos en su conjunto, apuntan a la necesidad de continuar el Programa atribuyéndole una importancia significativa, percibiéndolo como un espacio social compartido de crecimiento, que beneficia a los alumnos en su desarrollo frente a casi todas las disciplinas y que debe ser valorado por el colegio de acuerdo a su real dimensión.

5.7 ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS EJES TEMÁTICOS

Con el convencimiento de la necesaria superación del antagonismo cuantitativo-cualitativo, se consideró pertinente y enriquecedor para el logro de una visión

más completa y de conjunto del estudio, complementar el análisis cualitativo, desarrollado en este capítulo, con uno cuantitativo, en el entendido de que, como señalan Miles y Huberman (1994), citados por Rodríguez Gómez: "...cuando identificamos un tema o modelo estamos aislando algo que ocurre un número de veces y que ocurre consistentemente de un modo específico. Tanto el número de veces como los juicios acerca de la consistencia se basan en un recuento. Los números, según estos autores, son útiles para tener una noción de que tenemos ante nosotros cuando trabajamos con un amplio cuerpo de datos, para verificar una sospecha o hipótesis, y para ser honestos en el análisis tratando de evitar sesgos." ⁸¹ En esta misma línea, Goetz y Lecomte señalan: "Una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones. A continuación, se puede determinar sus relaciones simplemente efectuando comparaciones, identificando asociaciones subyacentes, estableciendo inferencias o mediante tratamiento estadístico" ⁸² .

En dicho sentido, se tradujeron las frecuencias de los ejes temáticos y los subtemas a porcentajes, con el fin de destacar la importancia cuantitativa de cada uno de ellos en el conjunto de datos e identificar las tendencias más importantes, lo que en definitiva apunta a fortalecer la interpretación cualitativa de estos y no a reducir la riqueza y profundidad de significados que genera. "En la medida en que la cuantificación represente una vía complementaria, evitaremos las críticas fundadas de quienes ven en la cuantificación una vía inadecuada para el estudio cualitativo de las complejas realidades sociales" ⁸³ .

DATOS

⁸¹ Rodríguez Gómez, G., Gil F., J. y García J., E, Op cit., pp.216-217

⁸² Goetz, J. P. Lecompte, M. D.: "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa", Editorial Morata, Madrid, 1988. pp.178-179

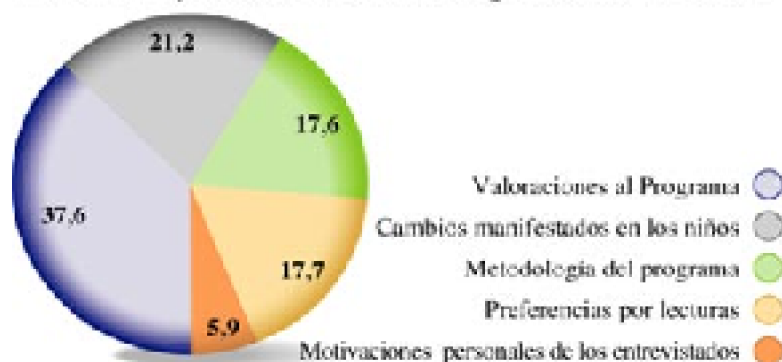
⁸³ Rodríguez Gómez, G., Gil F., J. y García J., E, Op cit., p. 218

Ejes Temáticos en Entrevista a niños/as 3^oA-Ge1

El Universo temático está compuesto por 85 expresiones verbales, las que se agruparon en cinco ejes temáticos, presentados en orden jerárquico decreciente:

	Frecuencia	%
*Valoraciones al programa	32	37,6
- Valoraciones positivas	15	17,6
- Recomendaciones del programa	11	12,9
- Valoraciones negativas	6	7,1
*Cambios manifestados en los niños	18	21,2
*Metodología del programa	15	17,6
- Orden-organización	4	4,7
- Sugerencias	11	12,9
*Preferencias por lecturas	15	17,7
- Lecturas preferidas	9	10,6
- Lecturas rechazadas	6	7,1
*Motivaciones personales de los entrevistados	5	5,9
Total de Expresiones Verbales	85	

■ Porcentaje sobre el total de Expresiones Verbales



Tesis de Grado de Magister en Educación,
Universidad de Chile, Ricardo Marzuca Butto

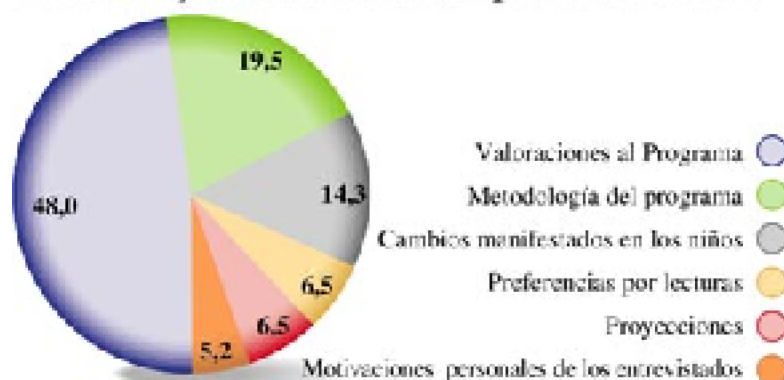
Cuadro 5.7.1

Ejes Temáticos en Entrevistas a niños/as 3ºD-Gc2

El universo temático se compone de 77 expresiones verbales, que dieron origen a seis ejes temáticos, presentados en orden jerárquico decreciente:

	Frecuencia	%
•Valoraciones al programa	37	48,0
-Valoraciones positivas	19	24,7
-Valoraciones negativas	18	23,3
•Metodología del programa	15	19,5
-Orden organización	8	10,4
-Sugerencias	7	9,1
•Cambios manifestados en los niños	11	14,3
•Preferencias por lecturas	5	6,5
-Lecturas preferidas	5	6,5
•Proyecciones	5	6,5
•Motivaciones personales de los entrevistados	4	5,2
Total de Expresiones Verbales	77	

■ Porcentaje sobre el total de Expresiones Verbales



Cuadro 5.7.2

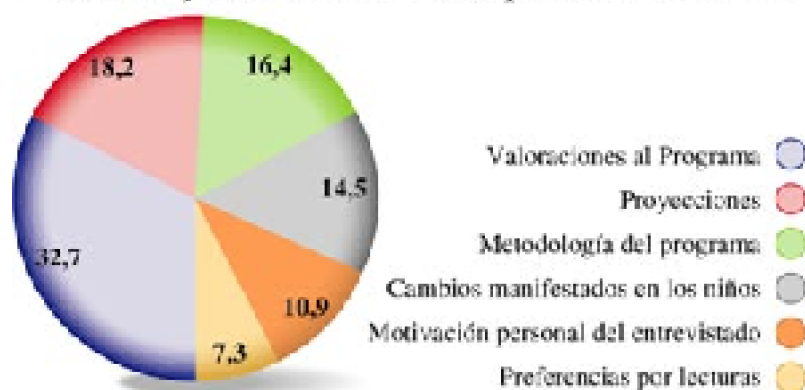
Tesis de Grado de Magister en Educación. Universidad de Chile. Ricardo Marzuca Butto.

Ejes Temáticos en Entrevista Profesor del 3°A-Ge1

El universo temático está compuesto por 55 expresiones verbales, agrupadas en 5 ejes temáticos, que se presentan a continuación en orden decreciente según frecuencia:

	Frecuencia	%
•Valoraciones al programa	18	32,7
-Valoraciones positivas	4	7,3
-Motivaciones en los niños	9	16,4
-Valoraciones negativas	5	9,1
•Proyecciones	10	18,2
•Metodología del programa	9	16,4
-Orden-organización	5	9,1
-Sugerencias	4	7,3
•Cambios manifestados en los niños	8	14,5
•Motivación personal del entrevistado	6	10,9
•Preferencias por lecturas	4	7,3
Total de Expresiones Verbales	55	

■ Porcentaje sobre el total de Expresiones Verbales



Cuadro 5.7.3

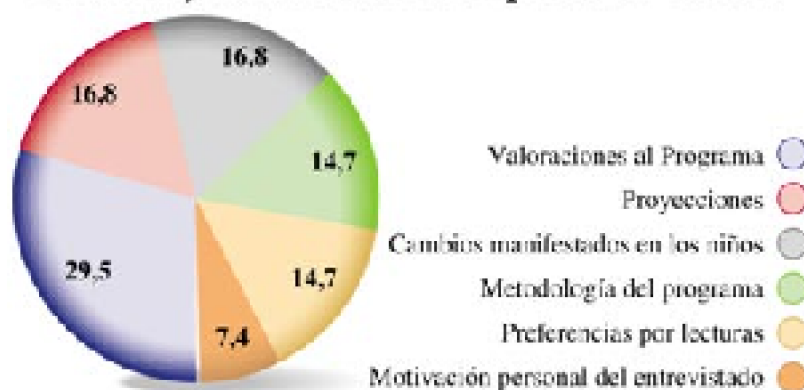
Tesis de Grado de Magister en Educación. Universidad de Chile. Ricardo Marzuca Butto.

Ejes Temáticos en Entrevista a Profesora 3°D-Ge2

El universo temático está compuesto por 95 expresiones verbales, agrupadas en 6 ejes temáticos, que se presentan a continuación en orden decreciente según frecuencia:

	Frecuencia	% Total
•Valoraciones al programa	28	29,5
-Valoraciones positivas	7	7,4
-Motivaciones en los niños	19	20,0
-Valoraciones negativas	2	2,1
•Proyecciones	16	16,8
•Cambios manifestados en los niños	16	16,8
•Metodología del programa	14	14,7
-Orden-organización	8	8,4
-Sugerencias	6	6,3
•Preferencias por lecturas	14	14,7
-Lecturas preferidas	8	8,4
-Modalidad regular de lectura	6	6,3
•Motivación personal del entrevistado	7	7,4
Total de Expresiones Verbales	95	

■ Porcentaje sobre el total de Expresiones Verbales



Cuadro 5.7.4

Tesis de Grado de Magister en Educación. Universidad de Chile. Ricardo Marzuca Butto.



Cuadro 5.7.5

Tesis de Grado de Magister en Educación. Universidad de Chile. Ricardo Marzuca Butto.

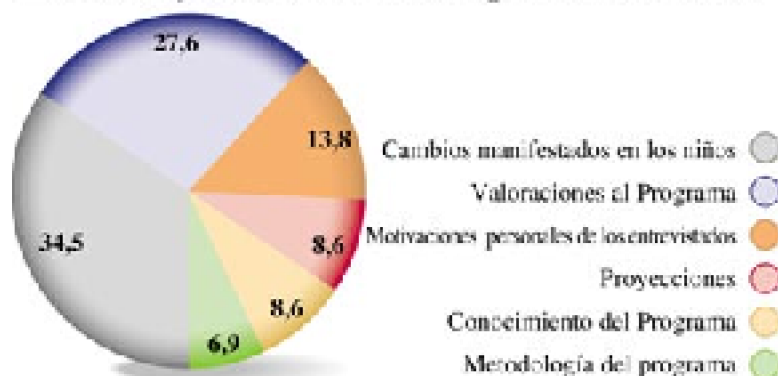
Cuadro 5.7.6

Ejes Temáticos en Entrevistas a Apoderados 3°D-Ge2

El Universo temático está compuesto por 58 expresiones verbales, ordenados en 6 ejes temáticos, que se presentan en orden de frecuencia simple:

	Frecuencia	%
•Cambios manifestados en los niños	20	34,5
•Valoraciones al Programa	16	27,6
- Valoraciones positivas por parte de los apoderados	3	5,2
- Valoraciones positivas por parte de los niños	3	5,2
- Valoraciones negativas	1	1,7
- Motivaciones en los niños	9	15,5
•Motivaciones personales de los entrevistados	8	13,8
- Actitud de los niños hacia la lectura	4	6,9
- Actitud de los padres hacia la lectura	4	6,9
•Proyecciones	5	8,6
•Conocimiento del Programa	5	8,6
- Conocimiento	2	3,4
- Desconocimiento	3	5,2
•Metodología del Programa	4	6,9
- Sugerencias	4	6,9
Total de Expresiones Verbales	58	

■ Porcentaje sobre el total de Expresiones Verbales



Tesis de Grado de Magister en Educación. Universidad de Chile. Ricardo Marzuca Butto.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Ejes temáticos en entrevista a niños/as 3°A-Ge1 (cuadro 5.7.1)

El primer lugar lo ocupa el eje temático llamado “Valoraciones al Programa” (37,6%), dentro del cual, las “valoraciones positivas” alcanzan el 17,6% y las “recomendaciones a otros para aplicarlo”, el 12,9%, las que sumadas alcanzan el 30,5% de las expresiones verbales en dicho eje. Por otra parte, las “valoraciones negativas” (7,1%), corresponden a expresiones referidas a críticas sobre situaciones o elementos del contexto que entorpecieron un óptimo desarrollo del Programa y no al mismo (ver análisis cualitativo). Destaca el hecho de que en segundo lugar se ubica el eje temático “cambios

manifestados por los propios niños ante la experiencia”, con el 21,2%, de las expresiones, lo que sumado al 30,5% de valoraciones positivas y recomendaciones alcanza un 51,7% del total de las expresiones, lo que indica que más de la mitad de las expresiones verbales fueron dirigidas directamente a apreciar en forma positiva la aplicación del Programa. Cabe señalar que las “apreciaciones a la metodología del programa” y las “preferencias por lecturas”, presentaron casi la misma proporción del discurso que las valoraciones positivas con un 17,6 y 17,7% respectivamente.

Ejes temáticos en entrevista a niños/as 3ºD-Ge2 (cuadro 5.7.2)

En este grupo, el eje llamado “valoraciones al Programa” alcanza casi la mitad de las expresiones, con el 48%. Si bien, las valoraciones positivas (24,7%) y negativas (23,3%) presentan similar proporción, éstas últimas están asociadas, casi en su totalidad, a comentarios relacionados con las condiciones y ambiente de la aplicación del programa (ver análisis cualitativo). Esto se ve ratificado en el eje temático “Metodología del Programa”, que ocupó el segundo lugar con el 19,5% de las expresiones, señalando el interés de los alumnos por hacer alcances relativos al orden- organización y sugerencias en torno a la aplicación del mismo. Por otra parte, los cambios manifestados por los niños alcanzan un 14,3% de las expresiones y las proyecciones un 6,5%, lo que sumado a las valoraciones positivas alcanza al 45,5% del total. Finalmente, las lecturas preferidas y las motivaciones personales de los entrevistados tuvieron un 6,5% y un 5,2% respectivamente.

Ejes temáticos en entrevista a profesor 3ºA-Ge1 (cuadro 5.7.3)

El eje temático “valoraciones al Programa” ocupa el primer lugar en el discurso de este entrevistado con el 32,7% de expresiones verbales. Destaca que dentro de las valoraciones, ocupa el primer lugar en sus expresiones, lo referido a las motivaciones apreciadas por el profesor en sus alumnos, constituyendo el segundo subtema más importante en términos proporcionales, junto a la “metodología del programa” (16,4%). Si bien, las expresiones referidas a “valoraciones negativas” (9,1%) superan a las “valoraciones positivas” (7,3), las primeras apuntan (ver análisis cualitativo), como en el caso de los niños, no al Programa en sí, sino a elementos relacionados con las condiciones de aplicación. Concretamente en lo relacionado con la diversidad de materiales de lectura. También resulta relevante, que el segundo lugar en los ejes sea ocupado por las expresiones relativas a las “proyecciones de la experiencia”. Considerando en su conjunto, las valoraciones positivas (7,3%), las motivaciones en los alumnos (16,4%), las proyecciones del Programa (18,2%) y los cambios manifestados en los niños (14,5%), estas alcanzan un 56,4% del total de las expresiones verbales emitidas por el docente, lo que señala en su discurso una marcada tendencia a referirse positivamente a la experiencia y al programa.

Ejes temáticos en entrevista a profesora 3ºD-Ge2 (cuadro 5.7.4)

Al igual que en el profesor entrevistado en el primer grupo experimental, ocupan el primer lugar las expresiones verbales referidas a las “valoraciones al Programa” (29,5%), donde

también las “motivaciones apreciadas en los niños” constituyen el subtema más importante en su discurso (20%). Aquí, las “valoraciones positivas” (7,4%) superan a las negativas (2,1%) las que, además de corresponder al subtema más bajo, al igual que en su colega, apuntan a elementos del contexto, en este caso, a la opinión de haber trabajado bajo un ambiente muy estructurado (ver análisis cualitativo). Destaca además, que en segundo y tercer lugar se mencionan las “proyecciones” y los “cambios manifestados por los niños”, ambos ejes temáticos con un 16,8% de las expresiones. Consideradas en su conjunto, las valoraciones positivas(7,4%), las motivaciones en los niños (20%), las proyecciones (16,8%) y los cambios manifestados en los alumnos (16,8%), alcanzan el 61% del total de las expresiones verbales, por lo que se aprecia en esta profesora, una destacada tendencia a referirse en forma positiva a la aplicación del Programa.

Ejes temáticos en entrevista a apoderados 3ºA-Ge1 (cuadro 5.7.5)

En este grupo de apoderados, el eje temático “metodología del Programa” presentó la más alta frecuencia (31%), destacándose en el discurso de este grupo la tendencia a formular “sugerencias” (18,3%) y observaciones relativas al “orden-organización” (12,7%) en torno a la aplicación del programa. Sobresale el eje referido a “cambios manifestados por los niños” (29,6%), existió en los entrevistados una tendencia a referirse a esta temática. El eje “valoraciones del Programa” ocupó también un espacio importante en su discurso (28,2%). Las “valoraciones positivas” (16,9%) sobrepasaron a las negativas (11,3%), estas últimas, al igual que en el caso de alumnos y profesores, hacían referencias a elementos del contexto, de la aplicación (variedad de material, orden). Considerados en forma conjunta los ejes “cambios manifestados por los niños”, “valoraciones positivas” y “proyecciones” (5,6%), suman el 52,1% del total de las expresiones es decir que, más de la mitad de sus expresiones verbales hicieron directa referencia positiva al Programa lectura silenciosa.

Ejes temáticos en entrevista a apoderados 3ºD-Ge2 (cuadro 5.7.6)

Se destaca en este grupo de padres, con más de la tercera parte de sus expresiones, la tendencia a referirse a los “cambios manifestados en los niños” (34,5%). El eje “valoraciones al Programa” ocupó el segundo lugar en la jerarquía (27,6%), aquí el subtema más relevante fue el de las “motivaciones apreciadas en los niños” (15,5%); las “valoraciones positivas”, referidas a expresiones detectadas en los niños (5,2%) y las de los padres (5,2%), exceden en su conjunto a las negativas (1,7%), constituyendo estas últimas el subtema de menor referencia en el discurso y cuya única expresión verbal hizo alusión a los materiales de lectura (ver análisis cualitativo). Las “motivaciones personales de los entrevistados” (13,8%) apuntaron en forma pareja a la actitud de los niños hacia la lectura (6,9%) y la de los padres (6,9%). Finalmente, cabe destacar que si bien, en este grupo hubo expresiones de desconocimiento del Programa (5,2%), considerados en su conjunto, los cambios manifestados en los niños (34,5%), las motivaciones apreciadas en ellos (15,5%), las valoraciones positivas (10,2%) y las proyecciones de la experiencia (8,6%), acumulan un 69% de las expresiones, lo que señala que más de dos terceras partes de éstas fueron apreciaciones positivas del Programa.

A modo de conclusión, es posible afirmar que, el análisis de los discursos de los distintos entrevistados y grupos de entrevistados, arrojan una valoración positiva respecto a la implementación del Programa Lectura Silenciosa Sostenida, modelo que se podría incorporar como complemento del currículo académico, teniendo en cuenta que los cambios manifestados por los alumnos fueron de carácter positivo, en términos de hábitos, actitudes, motivaciones, gusto por la lectura, entre otros. También es posible concluir que habría que tener en cuenta otras consideraciones, sobre todo las recomendaciones y sugerencias que dicen relación con el tipo y variedad de lecturas a ofrecer, el espacio y organización del material en el aula y la misma estructuración del Programa.

Con todo, la experiencia aparece valorada positivamente, con una clara tendencia en las expresiones verbales a apreciar positivamente la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida.

6. CONCLUSIONES

De los datos analizados en la presente investigación es posible extraer las siguientes conclusiones:

1. Los resultados de la investigación cuantitativa no permiten rechazar la hipótesis nula, ésta plantea que no existe diferencia significativa de comprensión lectora entre los grupos experimentales y los grupos control. No obstante, la interpretación de los datos y las conclusiones deben realizarse a la luz del proceso de la misma en virtud del diseño aplicado.

En efecto, lo esperado por el investigador, era que, aplicado el pretest, los dos grupos experimentales y los tres grupos control fuesen equivalentes en comprensión lectora, y que luego de la intervención de la variable independiente, es decir, el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, se produjesen diferencias significativas en favor de los primeros.

Sin embargo, aplicado el pretest que midió la comprensión lectora y contrastados globalmente los datos, mediante un análisis de la varianza de un factor a los cinco grupos estudiados, se determinó que consideradas simultáneamente las muestras presentaban diferencias significativas entre ellas. En consecuencia, se procedió, mediante la prueba de diferencia de medias, a comparar entre ellos a los dos grupos experimentales y luego cada uno de estos con cada uno de los grupos control. No se encontraron diferencias significativas entre los primeros, pero si las hubo entre cada uno de ellos y cada uno de los grupos control. Por tanto, antes de la aplicación del Programa, los grupos no eran equivalentes, sino que los tres grupos de control tenían niveles superiores de

comprensión lectora.

Por otra parte, en el postest, el análisis de los datos mediante las mismas pruebas estadísticas y los mismos procedimientos, reveló equivalencia entre todos los grupos. Es decir, aplicado el análisis de la varianza de un factor, éste señaló que consideradas globalmente las cinco muestras, no existían diferencias significativas entre ellas. A continuación se procedió a verificar dicho resultado mediante la prueba de diferencia de medias, apareando los dos grupos experimentales entre ellos y luego cada uno de estos con cada uno de los grupos control, no encontrándose diferencias significativas en ninguna de las parejas. En definitiva, las diferencias apreciadas en el pretest habían desaparecido. Por ende, después de la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, no había diferencias significativas en la comprensión lectora entre los grupos experimentales y los grupos control.

En cuanto a las variables edad y sexo, la primera fue estudiada mediante un análisis de varianza de un factor, determinándose que no existían diferencias significativas en las medias de los grupos, por lo que se descartó la influencia de dicha variable en los resultados de la investigación. En lo relativo al comportamiento de la variable sexo, sometidas a prueba t, las puntuaciones obtenidas por las niñas y niños al interior de cada grupo, se estableció que no existían diferencias significativas en ninguno de los grupos experimentales ni en los de control, tanto en el pretest como en el postest. Es decir, el rendimiento de hombres y mujeres en ambas instancias fue equivalente en todos los grupos. Lo anterior permite a su vez concluir, que el instrumento elaborado y aplicado como símil de la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva, en sus formas A y B, no presentó en esta investigación diferencias con la variable sexo.

En suma, en relación al estudio cuantitativo del efecto de la variable independiente, Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, sobre la variable dependiente, comprensión lectora, los resultados de la investigación revelan que este fue positivo y significativo, dado que los alumnos de los dos grupos experimentales, comparados con sus similares de tres grupos control, luego de un semestre académico (cuatro meses) de aplicación continua de dicha modalidad, mejoraron significativamente su comprensión lectora en relación a estos últimos. Por tanto, la metodología se presenta como una estrategia viable y eficaz, como complemento del programa regular de enseñanza-aprendizaje, para el estímulo y desarrollo de la comprensión lectora.

2. La investigación cualitativa complementaria permitió apreciar el proceso de la experiencia, la percepción y los significados construidos por los protagonistas, valoraciones que en definitiva complementan y fortalecen los resultados cuantitativos en relación a la comprensión lectora, posibilitan tener una visión de conjunto de la aplicación de la estrategia y también considerar las mejoras necesarias para su optimización en el contexto experimentado. En coherencia con lo anterior, se destacan a continuación los elementos más relevantes:

a) El discurso de alumnos/as, docentes y apoderados analizado en los ejes temáticos y subtemas relativos a las “valoraciones del Programa”, “las motivaciones” los “cambios manifestados en los niños/as” y las “proyecciones”, reveló una clara tendencia a apreciar positivamente el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, en torno al cual se

construyeron significados que enfocaron su importancia en el aumento de textos leídos por los alumnos, en el desarrollo de una mejor calidad de lectura, de la comprensión lectora, del vocabulario, la ortografía, en la adquisición de una actitud más favorable frente al acto de leer, en el estímulo de cambios en los hábitos lectores de los niños/as y en la valoración de la creación literaria. Paralelamente, se valoró como una actividad entretenida, divertida y placentera, en la que se desarrolló el gusto por leer, enfatizando a su vez, su aporte al estímulo del pensamiento, de la imaginación, de la fantasía y a la introducción al mundo interior de las obras. Además, se apreció, pese a algunas dificultades manifestadas en uno de los cursos experimentales, el aprendizaje y sentido de leer en silencio.

b) En esta perspectiva, la experiencia implicó la generación de un escenario cotidiano socialmente compartido, dado por ciertos componentes, en el que se presentaron situaciones de violación de los códigos y recetas comunes de comportamiento construidas en el proceso de aplicación de la lectura silenciosa, expresados algunas veces en la falta de silencio y/o de orden, lo que motivó a los alumnos/as en las entrevistas a expresar reflexiones retrospectivas de malestar por las situaciones disruptivas frente a un espacio valorado en función de los significados construidos en torno a él.

c) Las valoraciones negativas, se dirigieron principalmente, salvo escasas excepciones en los alumnos, no a la experiencia en sí, sino a la necesidad de optimizar lo relativo al orden y organización. Por ello, las sugerencias se conectan a las preocupaciones de los alumnos/as en cuanto a: la necesaria variedad y cantidad de materiales de lectura, de manera que estos pudiesen ejercer auténticamente la libertad de elección, de acuerdo a sus gustos e intereses; el ambiente; el orden, clasificación y cuidado de las obras para facilitar el acceso a ellas y por supuesto a las dificultades que se encontraron al asumir esta nueva modalidad de leer y compartir los textos con otros alumnos, donde aparece un sentido de dilución de la responsabilidad. En esta medida debe interpretarse la apreciación positiva que hacen los alumnos/as por las iniciativas de los docentes en estructurar un sistema de registro que facilitara la identificación, el uso de los textos y la continuidad de las lecturas realizadas por ellos. Los elementos aquí señalados, constituyen antecedentes de valor a considerar para mejorar la implementación de la estrategia en el aula.

d) A través del proceso de aplicación del Programa, los alumnos/as construyeron nuevos significados en torno a la lectura, los que confluyen con los objetivos de la estrategia, otorgándole el sentido de una actividad libre, grata, voluntaria y holística, vinculada y articulada, por una parte, con la adquisición de conocimiento y con la posibilidad de comprensión, y por otra, con el interés, la motivación personal, el placer y la entretenimiento. Cuando los niños/as recomendaron la experiencia a otros, enfatizaron la importancia de la lectura en sus vidas, el desarrollar el gusto por ella y su valoración.

e) En coherencia a lo anterior, lectura y comprensión lectora aparecen indisolublemente integradas. Es decir, leer tiene sentido en la medida en que es posible comprender lo que se lee y atribuirle un significado. A su vez, para los niños/as, los significados construidos en relación a la comprensión lectora se asocian al aprendizaje, a la posibilidad de mejorar y aumentar sus conocimientos, incluyendo la posibilidad de

optimizar su rendimiento en las pruebas del programa regular en el área de Lenguaje y Comunicación como en otras disciplinas del saber. En este sentido, docentes y apoderados destacaron la importancia del desarrollo de la comprensión lectora, a través de la experiencia, por su rol central para los alumnos en todas las áreas del conocimiento.

f) Las percepciones y significados construidos por los niños/as, ratificados por profesores y apoderados en torno al Programa de lectura Silenciosa sostenida, la lectura, la comprensión lectora, y las motivaciones y cambios manifestados por los primeros en el ámbito de las actitudes, hábitos y gusto frente al acto de leer, confirman la importancia y rol esencial de los elementos constitutivos originales de dicha metodología. En consecuencia, la libertad de elegir los textos de acuerdo a sus motivaciones e intereses, la necesidad de contar con un ambiente rico en materiales de lectura, la posibilidad de leer en silencio, a su propio ritmo y sin presiones de ningún tipo, como las evaluaciones o las tensiones de leer en voz alta, el contar con un tiempo diario fijo y exclusivo en un horario adecuado, constituyeron, según lo manifestado por los entrevistados, elementos destacados y valorados.

g) En relación, a las preferencias en las lecturas de los niños/as, estos optaron por las caricaturas, cómics, historietas, historias y textos de aventuras, entre otros. Algunos rechazaron los “Papeluchos”, la colección “Barco de Vapor” y las obras muy extensas. También hubo mención negativa a los textos extranjeros, en este caso ediciones españolas, las que contenían vocabulario muchas veces desconocido para ellos. En función de ello, fue posible constatar la relevancia de una lectura próxima, interesada y adecuada a su nivel lector, ratificando la idea de que la lectura cobra sentido y razón de ser cuando se comprende. En este contexto y sobre la base de las reflexiones aportadas por una de las docentes, apoderados y alumnos, en cuanto a que las lecturas del programa regular del área de lenguaje y Comunicación, se encontraban distantes de los intereses y motivaciones de los niños/as, es que cabe señalar que el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, dado que entrega la libertad de elección de los materiales, puede prestar una gran ayuda a los maestros en orientar su selección de textos de lectura, en el programa regular, de manera que sean próximos, atractivos, interesen y motiven a sus alumnos/as.

h) “Las proyecciones” expresadas por todos los estamentos entrevistados, hacen referencia a la necesidad de continuar con la experiencia, atribuyéndole una importancia significativa en el desarrollo de los alumnos. En el caso de estos últimos, hubo desde un entusiasmo moderado, expresado en el deseo de continuar por lo menos un año más con la estrategia, a expresiones donde no sólo manifestaron su deseo de proseguir con el programa, sino que, en uno de los grupos experimentales, lo recomendaron para que otros profesores lo apliquen con sus alumnos, sean estos más pequeños o mayores. Por su parte, los docentes, quienes más se explayaron en dicha temática, hicieron hincapié en la importancia de la lectura y del lenguaje en el desarrollo del pensamiento, del razonamiento lógico y sobre todo en la comprensión, lo que se hizo extensivo a mejorar el desarrollo de los alumnos en todas las disciplinas, destacando la importancia de que el establecimiento valorara y continuara la actividad.

i) La traducción de los ejes temáticos y subtemas a porcentajes, permitió destacar la importancia cuantitativa de cada uno de ellos en el conjunto de datos, revelando una

clara tendencia en el discurso de los niños/as, docentes y apoderados, en valorar y apreciar positivamente la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. En este sentido, el análisis cuantitativo de los ejes, prestó una ayuda complementaria a la investigación cualitativa, fortaleciendo la credibilidad de la interpretación de los datos, evitando sesgos y facilitando una visión de conjunto del universo temático.

3. Los resultados de la presente investigación, pueden ser utilizados como un antecedente fundamentado cuantitativa y cualitativamente para estimular y orientar la aplicación del Programa de lectura Sostenida en el país, así como para su incorporación definitiva en el establecimiento experimental, dotando a los profesores de una estrategia metodológica viable y eficaz para mejorar significativamente la comprensión lectora de sus alumnos y para promover cambios positivos en relación a los hábitos, actitudes y gusto frente a la lectura, entre otros. También, como se ha señalado, puede prestarles una ayuda importante para orientar su elección de textos y materiales adecuados a los intereses y motivaciones de estos.

4. En virtud de los resultados de la investigación y las conclusiones expuestas, se hace finalmente necesario, reflexionar sobre la importancia que ha tenido el uso conjunto de los enfoques cuantitativo y cualitativo. En efecto, un corolario significativo de la presente investigación, lo constituye el hecho de dejar en evidencia la irracionalidad de las posturas que consideran contrapuestas ambas metodologías como paradigmas irreconciliables de interpretación social, dado que, la combinación de ambas aproximaciones a la realidad estudiada, no exenta de dificultades y las limitaciones propias del investigador, permitió hallazgos que no hubieran sido posibles mediante el recurso aislado de cualquiera de las dos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo Alfaro, Ximena: "Desarrollo de la comprensión lectora en séptimo y octavo año de educación básica". Tesis Post-Título en Castellano. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1987.
- Alliende, F y Condemarín, M: "La lectura: teoría, evaluación y desarrollo". Editorial Andrés Bello, sexta edición, Santiago, Chile, 1999.
- Alliende, F, Condemarín, M. y Milicic, N.: "Prueba CLP Formas Paralelas" Manual para la Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de Lectura, Ediciones Universidad Católica de Chile, sexta edición, Santiago, 2000.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N.: "Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva", Ediciones Universidad Católica de Chile, 1ª edición, Santiago, 1982.
- Alliende, F, Condemarín, M. y Milicic, N.: "Estandarización de una prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva de 6o a 8o año de educación general básica : formas A y B. Proyecto de Investigación DIUC No. 130/82. Santiago, Chile, 1984.
- Andricaín, Sergio: "Promoción y literatura infantil". En: *Cuentacuento*, San José, Costa Rica, nº 1, 1992, pp.81-86.
- Aranha, Mabel: "Sustained Silent Reading Goes East", *Reading Teacher*, v39 n2 p.214-17 Nov 1985. Ver en: <http://SearchERIC.org/ericda/EJ325193.htm>

- Berger; P. y Luckmann T. La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores, Argentina, 2001.
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen: "Aprender a leer". Editorial Crítica, Barcelona, 1983.
- Campos Rioseco, Marta...(et al.) : "Análisis de ítemes de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para 6o, 7o y 8o año de educación general básica. Seminario de título Educación Especial y Diferencial. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1982.
- Caballero Sánchez, Beatriz...(et al.): "Análisis de ítemes de una prueba de comprensión lectora". Seminario de Título Educación Especial. Universidad Católica de Chile, 1979.
- Carvajal Pérez, Francisco y Ramos García, Joaquín (coords): "¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?", Colección Colaboración Pedagógica, 2º edición Morón, Sevilla, 2000.
- Condemarín, Mabel: "El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida", Editorial Andrés bello, 3ª edición, Santiago de Chile, 1991.
- Cook, T. y Reichardt, CH.: "Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación evaluativa", Editorial Morata, Madrid, 1986.
- Chambers, Aidan: "Como formar lectores". En: Hojas de Lectura, Bogotá, nº45, 1997.
- Dávila, A.: "Las Perspectivas Metodológicas Cualitativa y Cuantitativa en las Ciencias Sociales: Debate Teórico e Implicaciones Praxeológicas". En: Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. Coordinadores, Editorial Síntesis S. A., Madrid, 1999.
- Dilthey, Wilhelm.: "El Mundo Histórico". Fondo de Cultura Económica, Primera reimpresión, México, 1978.
- Dilthey, Wilhelm: "Psicología y Teoría del Conocimiento". Fondo de Cultura Económica. Segunda edición en español, México, 1951.
- Downing, J.: "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura". En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998.
- Encuesta del componente "Bibliotecas", encargada por el Ministerio de Educación. CIDE, PUC, Santiago, Chile, 1998, Ver en:
<http://www2.iie.ufro.cl/cra/documentos/art1e.htm>
- Ferreiro, Emilia: "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". En: Lectura y Vida, Buenos Aires, junio 1983, pp.11-18
- Figuroa, Sonia...(et al.): "Prevalencia de las dificultades en comprensión lectora de 1o a 5o básico de la Región Metropolitana". Seminario de título Educación Especial y Diferencial. Universidad Católica de Chile, 1985.
- Goetz, J. P. Lecompte, M. D.: "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa", Editorial Morata, Madrid, 1988.
- Goodman, K: "El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del desarrollo". En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998.

-
- Guilford, J. P. y Fruchter, B.: "Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación", Editorial Mc Graw-Hill Latinoamericana, S. A., México, 1984.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., "Metodología de la Investigación". Segunda Edición. Mc Graw Hill. México. 2000.
- Holt, Sondra B.; O'Tuel, Frances S.: "The Effect of Sustained Silent Reading and Writing on Achievement and Attitudes of Seventh and Eighth Grade Students Reading Two Years below Grade Level", Reading Improvement, v26 n4 p.290-97 Win 1989. Ver en: <http://SearchERIC.org/ericda/EJ408388.htm>
- Jolibert, J.(coord), Grupo de investigación de Ecoen.: "Formar niños lectores de textos". Dolmen Ediciones, segunda edición, Santiago, 1993.
- Maldonado Fuentes, Ana Carolina: "Procesos cognitivos y experiencia previa en la comprensión lectora: evaluación formativa de un instrumento de medición para alumnos de 7º año de enseñanza básica a 1º año de enseñanza media". Tesis (Magister en Ciencias de la Educación, mención Evaluación)--Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999.
- Marzuca, Butto, Ricardo: "El Programa de lectura Silenciosa Sostenida y la comprensión lectora en los alumnos de un quinto año básico de un colegio particular pagado en la comuna de Ñuñoa". Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la educación, Universidad del Pacífico, Santiago, Chile, 1998.
- McGinitie,W, María, K y Kimmel, S.: "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura". En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998.
- Méndez, L. y Lacasa, P.: "Aprender y Enseñar en Situaciones Cotidianas". En: La Interacción social en Contextos Educativos. Fernández B., Pablo y Melero Z., Mª Ángeles (comps), Siglo XXI de España Editores, S. A., Madrid, 1995.
- Mineduc. "Factores que explican los resultados de Chile en PISA +". Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Estadísticas, Santiago, Chile, junio 2003. En: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/nota_tecnica_pisa.pdf)
- Mineduc. "Prueba SIMCE 4º Básico 2002. Análisis de Resultados". Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Estadísticas. Santiago, Chile, Julio 2003. Ver en: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Informe_4_Basico_2002.pdf)
- Mineduc. Decreto N°232. Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago, Chile, Actualización 2002.
- Nagy, Nancy M.; Campenni, C. Estelle; Shaw, Janet N.: "A Survey of Sustained Silent Reading Practices in Seventh-Grade Classrooms." International Reading Association, 2000, Inc. ISSN 1096-1232. Ver en: <http://www.readingonline.org/articles/nagy/ssr.html#results> .
- Pérez Serrano, G. (coord.): "Modelos de Investigación Cualitativa", Narcea S. A. De Ediciones, Madrid, 2000.
- Pérez Serrano, G.: "Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes", Tomo II: Técnicas y Análisis de Datos, Editorial La Muralla S. A., 2º edición, Madrid, 1998.

- Petőfi, Janos et al.: "Lingüística del texto y crítica literaria, Alberto Corazón, Comunicación, Madrid, 1979.
- Pilgreen, Janice; Krashen, Stephen, " Sustained Silent Reading with English as a Second Language High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency, and Reading Enjoyment." School Library Media Quarterly, v22 n1 p21-23 Fall 1993. Ver en: <http://searcher.eric.org/ericdb/EJ473064.htm>
- Pinto Salgado, Ruth : "La comprensión lectora en alumnos de educación básica, con y sin tratamiento en grupo diferencial." Tesis para optar al grado de Magíster en educación. Universidad de Chile, 1991.
- Pyle, Valerie S.: "SSRW--Beyond Silent Reading (Open to Suggestion)", Journal of Reading , v33 n5 p379-80 Feb 1990. Ver en: <http://searcher.eric.org/ericdb/EJ403704.htm> .
- Ritzer, George. "Teoría Sociológica Contemporánea". Editorial Mc Graw-Hill, 3º Edición, México, 1998.
- Robertson, Chris y otros: "Uninterrupted, Sustained , Silent Reading : The Rhetoric and the Practice". Journal of Research in Reading , v19 n1 p25-35 Feb 1996. Ver en: <http://searcher.eric.org/ericdb/EJ527373.htm>
- Rockwell, E: "Los usos escolares de la lengua escrita". En: Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Compiladoras. Siglo XXI editores, decimocuarta edición, México, 1998.
- Rodríguez Gómez, G., Gil F., J. y García J., E.: "Metodología de la Investigación Cualitativa", Ediciones Aljibe, Málaga, 1996.
- Sachs Adams, G.: "Medición y Evaluación En Educación, Psicología y "Guidance" ", Editorial Herder, Barcelona, 1970.
- Sims, Sara Parker. " The effects of the Accelerated Reader program and sustained silent reading on reading attitudes and reading achievement of eighth-grade students". Georgia State University, 2002.
- Ver en: Digital Dissertations, UMI ProQuest.
<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3056383> .
- Smith, Frank: "Comprensión de la lectura". Editorial Trillas, México, 1983.
- Solé, Isabel: "Estrategias de Lectura". Colección MIE, ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, SL, 13º edición, Barcelona, 2002.
- Stenhouse, L: "Cultura y Educación". Publicaciones MCEP, Morón, Sevilla, 1997.
- Vilos Nuñez, Víctor Héctor; "Aplicación de un programa de lectura silenciosa sostenida (P.L.S.S.) a cien niños de cuarto año básico de escuelas de la comuna de Talca". Informe final proyecto DIUC 037f/86, Universidad Católica de Chile 1986.
- Yoon, Jun-Chae. "Effectiveness of sustained silent reading on reading attitude and reading comprehension of fourth-grade Korean students", University of Georgia, 2002. Ver en: Digital Dissertations, UMI ProQuest.
<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/f648305>.
- Yoon, Jun-Chae: "Three Decades of Sustained Silent Reading: A Meta-Analytic Review of the Effects of SSR on Attitude toward Reading", Reading Improvement, v39 n4 p186-95 Win 2002. Ver en: <http://searcher.eric.org/ericdc/EJ606416.htm>

Yunes, Eliana: "Lectura en Latinoamérica años 90: estrategias de fomento y animación". En: *Lectura y Vida*, Buenos Aires, junio 1992, pp. 5-9.

8. ANEXOS

ANEXO 1. Prueba de Comprensión Lectora Formas Paralelas 4º Nivel A. Instrucciones generales para el examinador.

PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA

FORMAS PARALELAS

4º NIVEL A

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

Nombre: _____ Sexo: _____ Masculino _____ Femenino _____
Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____ Años _____ Meses. _____
Fecha de Examen: _____ Examinador: _____

SUBTEST	Nombre	Puntaje	
		Pág.	Bruto Z.
IV - A - (1)	La Hormiga agradecida	3	
IV - A - (2)	El viaje de los elefantes	5	
IV - A - (3)	Reunión de las herramientas (1a parte)	8	
IV - A - (4)	Reunión de las herramientas (2a parte)	10	

PUNTAJE TOTAL: _____ TIEMPO TOTAL: _____

Subtest IV - A- (1)

"La hormiga agradecida"

Una hormiga tenía mucha sed. Vio a una paloma y le preguntó dónde había agua.

-Detrás de esos árboles corre un río -dijo.

Se lanzó al río descuidadamente y el agua la arrastró.

La paloma le lanzó una hoja de árbol y pudo salvarse.

La hormiga le dijo que algún día también la ayudaría.

-Imposible -contestó.

Tiempo después un cazador iba a matar a la paloma. La hormiga picó al cazador en un pie y lo distrajo. Entonces, la paloma escapó.

-Hay que pagar el bien, con otro -reflexionó la hormiga.

Encierra en un círculo la letra que corresponde.

Observa el ejemplo:

0. La hormiga le preguntó a:

a) Un cazador.

-
- b) Un campesino.
 - c) Un árbol.
 - d) Una paloma.
1. Tiene sed:
- a) La paloma.
 - b) El cazador.
 - c) La hormiga.
 - d) Nadie.
2. La hormiga no pudo salir sola del agua porque:
- a) Era demasiado pequeña.
 - b) Olvidó como nadar.
 - c) El agua la arrastró.
 - d) No tenía su salvavidas.
3. La hormiga supo que había actuado sin pensar, porque:
- a) Le dio sed en el bosque.
 - b) Se perdió en el bosque.
 - c) No supo llegar a su casa.
 - d) Se lanzó sin cuidado al agua.
4. Al final, la paloma descubrió que:
- a) Una picadura siempre es dañina.
 - b) Hasta los seres más pequeños pueden ayudarnos.
 - c) La hormiga sabía nadar.
 - d) El cazador era muy malo cazando palomas.

Subtest IV - A - (2)

"El viaje de los elefantes"

Cuando buscan agua, el elefante jefe reúne a su grupo e inicia la marcha hacia la laguna. Lo siguen las hembras, que conducen a sus crías manteniéndolas cerca de las patas delanteras para protegerlas del calor y los peligros.

Los elefantes jóvenes obligan a regresar al grupo a algún elefantito distraído. También empujan hacia adelante a los más perezosos que se retrasan.

Los animales de la selva les dejan el paso, porque los saben poderosos, pero no les temen porque los elefantes sólo comen hierbas, hojas, frutos y cortezas de árboles y no hacen ningún daño a los demás.

Detrás de ellos dejan una huella amplia que parece un camino realizado con maquinaria pesada.

Muchos animales encuentran su alimento en las ramas desgajadas por sus trompas o protección en su compañía.

En la laguna, los mayores se sumergen en el agua o arrojan a su cuerpo chorros con su trompa. Los más pequeños chapotean en la orilla, vigilados por sus madres o algún mayor que los cuida y les enseña la mejor manera de echarse en el lodo, o bañarse. Así, los elefantes pueden jugar, cuidar de su piel y refrescarse del ardiente sol.

Encierra en un círculo la letra que corresponde.

Observa el ejemplo:

0. Los elefantes cuando viajan:

- a) Se desplazan en cualquier dirección.
- b) Lo hacen por un objetivo o necesidad.
- c) Juegan sus juegos preferidos.
- d) Dejan atrás a sus crías.

1. Al avanzar, el jefe de la manada es:

- a) El último.
- b) El del medio.
- c) El que se queda vigilando.
- d) El primero.

2. Las hembras conducen a sus crías cerca de las patas delanteras para:

- a) Empujarlas hacia delante.
- b) Protegerlas del calor y los peligros.
- c) Que no se escapen del grupo.
- d) Enseñarles a andar en medio de la selva.

3. Los animales de la selva no les temen a los elefantes cuando avanzan porque:

- a) No les hacen ningún daño.
- b) Se esconden.
- c) Ellos derrotan a los elefantes.
- d) Los elefantes andan de noche.

4. Muchos animales encuentran su alimento gracias a los elefantes porque:

- a) Construyen senderos.
- b) Lanzan agua en la laguna.
- c) Las hembras comparten su alimento
- d) Arrancan ramas con sus trompas.

5. Un resultado del avance de los elefantes es:

- a) Un camino que parece realizado con maquinaria pesada.
 - b) El miedo de los demás animales por el ruido.
 - c) Que no dejan alimentos a su paso.
 - d) Los destrozos inútiles producidos en la selva.
6. Los elefantes jóvenes empujan hacia adelante con suaves trompazos a:
- a) Los animales intrusos.
 - b) Los más perezosos.
 - c) A las hembras.
 - d) Los troncos de árboles.
7. Aparte de beber, los elefantes necesitan el agua para:
- a) Chapotear, jugar y bañarse.
 - b) Escapar de animales peligrosos.
 - c) Encontrar alimento.
 - d) Flotar de una orilla a otra.

Subtest IV - A - (3)

“Reunión de las herramientas”

(1ª. Parte)

Cuentan que en el taller de carpintería hubo una vez una extraña reunión.

Las herramientas del lugar querían arreglar sus diferencias.

El martillo era el presidente, pero los demás le pidieron que renunciara. Dijeron que hacía mucho ruido. Y además, que se pasaba todo el tiempo golpeando.

El martillo aceptó, pero pidió que el tornillo no ocupara su cargo. Dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de alguna utilidad.

El tornillo lo aceptó también, pero a su vez solicitó la exclusión de la lima. Planteó que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

La lima estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro, porque siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

En eso entró al taller el carpintero. Se puso un delantal e inició su trabajo con la madera que tenía guardada. Utilizó el serrucho, el martillo, la lima, el metro y el tornillo. Finalmente, fabricó un lindo mueble con la tosca madera.

Cuando se fue el carpintero y quedaron solos otra vez, continuaron con la discusión.

Fue entonces cuando el serrucho tomó la palabra y dijo:

-Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos más en nuestros puntos débiles y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos fuertes.

Entonces, los demás se dieron cuenta de que el serrucho cortaba por lo sano, el martillo era potente, el tornillo unía y daba firmeza, la lima era especial para afinar y limpiar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Encierra en un círculo la letra que le corresponde.

Observa el ejemplo:

0. Al comienzo el presidente era:

- a) El serrucho.
- b) El metro.
- c) El martillo.

1. El martillo acusó al tornillo de que:

- a) Provocaba problemas con el roce a los demás.
- b) Tenían que darle muchas vueltas para que sirviera.
- c) medía a los demás según su forma, como si fuera perfecto.

2. Los hechos contados en el cuento ocurrieron en:

- a) Una tienda de herramientas.
- b) Un taller de carpintería.
- d) Un almacén de autoservicio.

3. La discusión terminó:

- a) Mal.
- b) Bien.
- c) Sin solución.

Subtest IV - A - (4)

"Reunión de las herramientas"

(2ª parte)

Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente "Reunión de las herramientas".

Escribe después de cada palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el carpintero. Una "B" si la palabra corresponde a una cualidad y una "C" si es un defecto.

"A" = Instrumentos usados por el carpintero.

"B" = Cualidad.

"C" = Defecto.

Observa el ejemplo.

0. Serrucho A

1. Áspera. ...
2. Ruidoso. ...
3. Tornillo. ...
4. Exacto. ...

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL EXAMINADOR⁸⁴ **-(Forma A)**

Debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. Si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

La repetición debe atenerse a las instrucciones. Una vez que la prueba ha comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual.

El examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo Subtest.

Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo y se constata que tengan un lápiz de grafito para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

A continuación se especifican las indicaciones que debe dar el examinador, en voz alta, a los alumnos.

El cuarto nivel de lectura, forma A, consta de 4 subtest divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
IV-A-(1)	La hormiga agradecida.
IV-A-(2)	El viaje de los elefantes.
IV-A-(3)	Reunión de las herramientas (1ª parte)
IV-A-(4)	Reunión de las herramientas (2ª parte)

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar la comprensión.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos:

Subtest IV-A-(1). La hormiga agradecida.

Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar). Lean en silencio el trozo y las

⁸⁴ Las instrucciones fueron adaptadas del Manual para la Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Alliende, F, Condemarin, M. y Millicic, N. Op Cit. p.124.

instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest IV-A-(2). El viaje de los elefantes.

Abran el cuadernillo en la página N° 5 (mostrar). Lean en silencio la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest IV-A-(3). Reunión de las herramientas (1ª parte).

Abran el cuadernillo en la página N° 8 (mostrar). Lean en silencio la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest IV-A-(4). Reunión de las herramientas (2ª parte).

Abran el cuadernillo en la página N° 10 (mostrar). Lean en silencio la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

ANEXO 2. Prueba de Comprensión Lectora Formas Paralelas 4º Nivel B. Instrucciones generales para el examinador

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

FORMAS PARALELAS

4º NIVEL B

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

Nombre: _____ Sexo: _____
Masculino _____ Femenino _____
Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____ Años _____
_____ Meses.
Fecha de Examen: _____ Examinador: _____

SUBTEST	Nombre	Puntaje	
		Pàg.	Bruto Z.
IV - B - (1)	La Hormiga agradecida	3	
IV - B - (2)	Las cataratas	5	
IV - B - (3)	Reunión de las herramientas (1a parte)	8	
IV - B - (4)	Reunión de las herramientas (2a parte)	10	

PUNTAJE TOTAL: ____ . TIEMPO TOTAL: _____

Substest IV - B - (1)

"La hormiga agradecida"

Una hormiga tenía mucha sed. Vio a una paloma y le preguntó dónde había agua.

-Detrás de esos árboles corre un río -dijo.

Se lanzó al río descuidadamente y el agua la arrastró.

La paloma le lanzó una hoja de árbol y pudo salvarse.

La hormiga le dijo que algún día también la ayudaría.

-Imposible -contestó.

Tiempo después un cazador iba a matar a la paloma. La hormiga picó al cazador en un pie y lo distrajo. Entonces, la paloma escapó.

-Hay que pagar el bien, con otro -reflexionó la hormiga.

Encierra en un círculo la letra que corresponde.

Observa el ejemplo:

0. La hormiga habló con:

a) Otra hormiga.

b) Un río.

c) Una paloma.

d) Un árbol.

1. La paloma:

a) Rescató a un cazador.

b) Cortaba hojas para jugar.

c) Salvó a la hormiga de ahogarse.

d) Nunca más vio a la hormiga.

2. Para la paloma era imposible que la hormiga la ayudara porque:

a) No sabía volar.

b) Era muy pequeña.

c) No sabía nadar.

d) Era muy floja.

3. La hormiga salvó a la paloma:

a) Picando al cazador en un pie.

b) Tapándole los ojos al cazador.

c) Escondiendo a la paloma.

d) Poniéndose frente al cazador.

4. Otra manera de decir, hay que pagar un bien con otro, es:

a) Siempre hay que pagar las deudas.

b) Hay que admirar a quien hace el bien.

c) Se debe pagar el bien con dinero.

d) Es bueno devolver un favor con otro.

Subtest IV - B - (2)

"Las cataratas"

Cuando existe un gran desnivel en el cauce de un río, se produce un impresionante espectáculo de la naturaleza: una catarata. El ruido del agua que cae suena como un interminable rugido. El agua, cuando choca en el fondo, se transforma en diminutas gotitas que se elevan como si fuera humo.

La mayoría de las cataratas se encuentran en la parte superior del recorrido de un río. Esto ocurre cerca de las fuentes del río, cuando las aguas rápidas se abren paso excavando zonas montañosas. El agua cae desde gran altura, baja por una pared de roca dura y va a parar a una laguna en la parte inferior. Las agitadas aguas que caen en la base de la catarata desgastan la roca blanda del lecho del río.

No todas las cataratas son iguales. La cantidad de agua que fluye por ellas es variable. Si el desnivel o la cantidad de agua es pequeño, se llaman cascadas. Las cascadas, además, pueden aparecer una después de otra en una corta distancia del río.

En lugares donde el agua transcurre por una pendiente pronunciada, o donde el río

se estrecha, el agua fluye más deprisa. Allí la corriente será más turbulenta. Estas zonas se conocen como rápidos: son ideales para lanzarse por ellos en botes de goma.

Encierra en un círculo la letra que corresponde.

Observa el ejemplo:

0. De acuerdo a todo lo que se dice, la catarata es un:

- a) Espectáculo de la naturaleza.
- b) Problema por las inundaciones.
- c) Lugar para descansar.
- d) Desnivel creado por los seres humanos.

1. El ruido de una catarata es:

- a) Suave.
- b) Agudo.
- c) Bajo.
- d) Fuerte.

2. La catarata se produce en:

- a) El final del río.
- b) Al lado de un río.
- c) Una laguna.
- d) El comienzo de un río.

3. Las cataratas pueden:

- a) Cortar árboles.
- b) Desgastar rocas.
- c) Inundar caminos.
- d) Mover piedras.

4. Las cascadas son:

- a) Cataratas grandes.
- b) Cataratas pequeñas.
- c) Enormes caídas de agua.
- d) Rugidos de las cataratas.

5. El agua de una catarata, cuando choca en el fondo, puede transformarse en:

- a) Humo.
- b) Polvo.
- c) Gotitas.
- d) Roca.

6. Los rápidos pueden aparecer en:

- a) Las autopistas.
- b) Las lagunas.
- c) Algunas cascadas.
- d) Donde el río se angosta.

7. El modo de disfrutar los rápidos por el ser humano es:

- a) Poniéndose a pescar.
- b) Lanzarse en bote de goma.
- c) Practicando la natación.
- d) Tomar el sol.

Subtest IV - B - (3)

“Reunión de las herramientas”

(1ª. Parte)

Cuentan que en el taller de carpintería hubo una vez una extraña reunión.

Las herramientas del lugar querían arreglar sus diferencias.

El martillo era el presidente, pero los demás le pidieron que renunciara. Dijeron que hacía mucho ruido. Y además, que se pasaba todo el tiempo golpeando.

El martillo aceptó, pero pidió que el tornillo no ocupara su cargo. Dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de alguna utilidad.

El tornillo lo aceptó también, pero a su vez solicitó la exclusión de la lima. Planteó que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

La lima estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro, porque siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

En eso entró al taller el carpintero. Se puso un delantal e inició su trabajo con la madera que tenía guardada. Utilizó el serrucho, el martillo, la lima, el metro y el tornillo. Finalmente, fabricó un lindo mueble con la tosca madera.

Cuando se fue el carpintero y quedaron solos otra vez, continuaron con la discusión.

Fue entonces cuando el serrucho tomó la palabra y dijo:

-Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos más en nuestros puntos débiles y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos fuertes.

Entonces, los demás se dieron cuenta de que el serrucho cortaba por lo sano, el martillo era potente, el tornillo unía y daba firmeza, la lima era especial para afinar y limpiar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Encierra en un círculo la letra que le corresponde.

Observa el ejemplo:

0. El cuento ocurre en un taller de:

a) Mecánica.

b) Zapatería.

c) Carpintería.

1. Al comienzo, el presidente era:

a) El carpintero.

b) La lima.

c) El martillo.

2. La discusión se detuvo porque:

a) Se cansaron

b) Entró el carpintero.

c) Ganó el tornillo.

3. El serrucho terminó con la discusión demostrando que:

a) El era el mejor de todos.

b) Todos tenían características positivas.

c) Cada uno tenía que trabajar por separado.

Subtest IV - B - (4)

"Reunión de las herramientas"

(2ª parte)

Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente "Reunión de las herramientas".

Escribe después de cada palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el carpintero. Una "B" si la palabra corresponde a una cualidad y una "C" si es un defecto .

"A" = Instrumentos usados por el carpintero.

"B" = Cualidad.

"C" = Defecto.

Observa el ejemplo.

0. Serrucho A

1. Inútil. ...

2. Tosca. ...

3. Lima. ...

4. Unión. ...

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL EXAMINADOR⁸⁵ - (Forma B)

Debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. Si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

La repetición debe atenerse a las instrucciones. Una vez que la prueba ha comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual.

El examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo Subtest.

Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo y se constata que tengan un lápiz de grafito para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

A continuación se especifican las indicaciones que debe dar el examinador, en voz alta, a los alumnos.

El cuarto nivel de lectura, forma B, consta de 4 subtest divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
IV-B-(1)	La hormiga agradecida.
IV-B-(2)	Las cataratas
IV-B-(3)	Reunión de las herramientas (1ª parte)
IV-B-(4)	Reunión de las herramientas (2ª parte)

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar la comprensión.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos:

Subtest IV-B-(1). La hormiga agradecida.

Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar). Lean en silencio el trozo y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest IV-B-(2). Las cataratas

Abran el cuadernillo en la página N° 5 (mostrar). Lean en silencio la lectura y las

⁸⁵ Las instrucciones fueron adaptadas del Manual para la Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Allende, F, Condemarin, M. y Milicic, N.Op Cit. p.125

instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest IV-B-(3). Reunión de las herramientas (1ª parte).

Abran el cuadernillo en la página N° 8 (mostrar). Lean en silencio la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest IV-B-(3). Reunión de las herramientas (2ª parte).

Abran el cuadernillo en la página N° 10 (mostrar). Lean en silencio la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

ANEXO 3. ENTREVISTAS A:

- Niños y niñas 3ºA-Ge1
- Niños y niñas 3ºD-Ge2
- Profesor Jefe 3ºA-Ge1
- Profesora Jefe 3ºD-Ge2
- Apoderados 3ºA-Ge1
- Apoderados 3ºD-Ge2

Entrevista a Niños y Niñas de 3ºA-Ge1. Realizada por su profesor.

Fecha: 13 de diciembre de 2002

Lugar de la Entrevista: Colegio Saint George's College

Participantes: 6 alumnos y alumnas, 3 niños y 3 niñas

Investigador: ...Dos y estoy en la presencia de varios alumnos del curso, tres mujeres y tres hombres que han accedido gentilmente para esta entrevista en relación al programa de lectura silenciosa sostenida.

Vamos a empezar con Samuel y la primera pregunta dice lo siguiente:

¿Qué les pareció el programa de lectura silenciosa?

Niño 1(Samuel): Eh, a mí me pareció eh muy bien, porque nosotros aprendemos más de la lectura y aprendemos a comprender la lectura y así estamos preparados para las pruebas que vienen, eh, (voces varias)... el próximo año.

Investigador: ¿Coty?

Niña 2 (Coty): me pareció bien porque uno puede escoger lo que él quiere leer, nadie te obliga a leer algo y es entretenido

Niño3 (Fernando): a mí pareció bien porque puedes leer lo que tú quieras, entonces así vai, vas a ir aprendiendo distintas palabras y te va a ir mejor

Niño 2 (Sebastián): a mí, me pareció bien porque es entretenido, era como más fácil aprender a leer en vez de que seguir leyendo por un niño...

Niña2 (Coty): Ya, a mí me pareció muy bien porque una aprendía sobre los libros nuevos y entonces uno se sostenía y como uno podía leer lo que uno quiera se sentía cómodo con lo que estaba leyendo.

Niña3 (Magdalena): a mí me pareció super chori, porque no es, no es con una lista que te dicen qué libros tienes que leer y leer tus cosas, puedes leer lo que tu quieras, puedes traer tus libros, ...era eso bueno...

Investigador: Ya. La segunda pregunta es la siguiente: ¿Ustedes, siempre leyeron cuando hubo lectura silenciosa o algunas veces no leyeron?, ¿Siempre estaban motivados y dispuestos a leer?. ¿Coty?

Niña 2 (Coty): eh, yo siempre leí, porque si yo leía algo, no lo podía dejar de leer, así que seguía todas las clases leyendo.

Investigador. ¿Samuel?

Niño 1 (Samuel): eh, yo empecé a leer, me terminé mis libros en todo el año. Cuando empezó el concurso de poemas eh, como yo ya me había leído todos los libros que me interesaban, eh, esos quince minutos yo empecé a escribir los poemas para el concurso, eh por eso no leí un tiempo ahí.

Investigador: ¿Fernando?

Niño 3 (Fernando): Yo leía un libro y me lo terminaba, entonces usaba unas palabras para escribir cuentos y después leía otro.

Investigador: ahá

Niña3 (Magdalena): ¿Yo?, eh, ¿cuál era la pregunta? (risas)

investigador: ¿si siempre que hubo lectura silenciosa tu leías?

Niña3 (Magdalena): eh, yo las primeras clases no, no leía mucho porque no sabía qué libro escoger, casi todos los libros buenos estaban usándose, entonces todas las clases que teníamos lectura estaba buscando un libro que lo dejaba el mismo día, después empecé a leer a leer un libro, un libro y después otro, y lo leía entero.

Investigador: Ya

Niña 1(Berni): Ya, yo siempre leí porque me parecía interesante, y yo leía lento para comprender más bien, y para que se me quede más metida en el libro, entonces iba hartas clases con un libro solo, y como leía lento para comprender bien, me demoraba más, y me he leído pocos libros porque trato de comprender mejor.

Investigador: Ahá

Niña 2 (Coty): Yo cuando a veces, no encontraba un libro pa' leer, a veces no, en las

clases no podía leer porque no había ningún libro que me interesara, entonces, a veces leía los que no me interesaban y no los comprendía, pero un día, eligiendo y traje un libro y ahora lo estoy leyendo, pero todas las clases quería leer.

Investigador : Cuéntenme, ¿y ustedes creen que había suficientes libros para leer, o faltaba?, Samuel

Niño 1 (Samuel) : yo encuentro que faltaba un poco porque, como que había muy pocos libros para que alguien se los leyera, porque trajeron libros difíciles, libros fáciles, y los libros que estaban mas cerca de la realidad, o sea los que, más les gustaban a los niños siempre estaban ocupados entonces uno no se los podía leer y yo lo que quería era que hubieran mas libros para que todos pudieran leerlos.

Investigador : ¿Coty?

Niña2 (Coty) : Yo, eh, opino que habían pocos libros, porque habían igual hartos libros, pero no todos eran interesantes y la mayoría quedaba ahí botados porque nadie se los quería leer

Niño3 (Fernando) : yo encuentro que faltaban hartos libros, porque habían algunos aburridos, otros que no le gustaban a los niños y quedaban ahí sin...

Niño 2 (Sebastián) : yo opino que habían como hartos y pocos libros, pa' que casi todos los que quedaban ahí metidos eran libros como aburridos para los niños, yo diría que tenían, yo hubiera dicho que tenían que haber mas libros entretenidos como "Ogú y Mampato" esos, a todos nos gustan.

Investigador: ahá, "Ogú y Mampato"

Niña 1 (Berni): Es que yo opino casi lo mismo que Samuel, que es de que deberían haber más libros que hay pocos libros de que les gustan a los niños, y hay libros muy difíciles, entonces que los niños no puedan comprender, entonces ¿si uno no comprende lo que está leyendo, para qué leerlo?, entonces faltan, eh libros para niños, porque...

Investigador : ¿Como cuáles?

Niña 1 (Berni): ... es lo que más les interesa y lo que mas se meten y es entretenido, se sienten mas cómodos.

Investigador : ¿Como cuáles, podrías darme un ejemplo de que qué libros para niños es entretenido?

Niña 1 (Berni): a ver... caricaturas, Ogú y Mampato , eh podría ser...

Voz de Niño : la Reconquista...

Niña 1 (Berni): ... Aladino, hay unos cómics ahí, ehh y hay muchos cómics que a nosotros nos gustan y son los más entretenidos.

Investigador : Ya. ¿Magdalena?

Niña 3 (Magdalena): yo opino que habían hartos libros, pero no los que les gustaban a los niños, porque habían de los de Papelucho, pero nadie se los leía, porque eran muy complicados, en cambio las caricaturas, eh, Ogú y Mampato, y... esos si le interesaban a los niños, porque los comprendían, y eran entretenidos..., no como los de lectura, ni de lectura personal que eran como más fomes, y no entretenidos...

Investigador: ¿Coty?

Niña 2 (Coty): Que igual, eh, por ejemplo yo me leí un Papelecho y yo no lo entendí casi nada, porque son complicados y son como más pa' grandes y faltaban libros como pa' nuestra edad.

Investigador: Ya ¿sí, Berni?

Niña 1 (Berni): es que... ¿puedo dar un ejemplo?

Investigador: Sí

Niña 1 (Berni): Mi mamá, eh, trabaja en la radio, en un programa de literatura de libros y poemas y siempre trae libros porque entrevista a escritores en persona, entonces y trae hartos libros, pero como son para grandes, a mi no me hacen ninguna gracia

Investigador: correct...

Niña 1 (Berni): ...trajo la colección de Papelecho, pero yo nunca lo he leído, porque me he tratado de meter, pero no me meto, en cambio, eh hace poco hizo una entrevista de Harry Potter y trajo La Piedra Filosofal y La Cámara Secreta, a mi me gustó mucho La Piedra Filosofal, aún me la estoy leyendo, pero me he estado metiendo es como más para niños porque, los niños quedan más interesados en el libro.

Investigador: Ahá. ¿Samuel?

Niño 1 (Samuel): que, eh, yo encuentro que en la biblioteca, están algunos libros de adorno, como la Colección de Barco de Vapor y los Papelechos, nadie los toca, ya no se sacan de la biblioteca, también hay mucho desorden ahí, siempre cuando hacen lectura silenciosa, los libros quedan tirados por todos lados y se rompen, entonces ¿pa' que vamos a tener esos libros si van a terminar destrozados, al final de año?.

Investigador: Ahá ¿Coty?

Niña 2 (Coty): que otra cosa es que como los más desordenados, siempre desordenan todo y siempre como que hacen problemas con los libros, entonces uno a veces queda sin libro, el que uno se estaba leyendo

Investigador: ¿Magdalena?

Niña 3 (Magdalena): Eh.. yo encuentro que eh, hay que traer libros que le interesen a los de nuestra edad porque...uno entra...y que deje lo... si uno se está leyendo un libro, que no se lo lleve porque a mi me, a mí se me perdió un libro, porque todos se lo estaban leyendo y alguien se lo llevó a su casa y no lo devolvió, entonces yo encuentro que ese niño no se debía haber llevado el libro, y si se lo llevó lo hubiera devuelto al otro día, porque igual, todos los niños tienen que leer... no solamente él.

Investigador: Claro, ¿Sebastián?

Niño 2 (Sebastián): eh, o sea algo, de un libro que antes me estaba leyendo de, que era de 10 años de infantil pa' arriba

Investigador: ahá

Niño 2 (Sebastian): ... uno que se llamaba "El Pequeño Vampiro", el libro, tenía como no se cuantitas páginas y era como pa' grandes de 10 años pa' arriba y yo tenía 9 y

me interesó, me gustaba... la ...

Investigador: Ya. ¿Fernando?

Niño 3 (Fernando): es que los desordenados tiran los libros así, y algunos quedan adentro de los otros libros, entonces tu no los encuentras y no los puedes terminar de leer.

Investigador: Díganme una cosa, eh, ¿Qué cambios les gustaría hacerle a este programa de lectura silenciosa para que fuera mejor?, Samuel.

Niño 1 (Samuel): eh que los niños, traigan generalmente cómics y libros fáciles eh, no libros así, pero tampoco tan fomes, fáciles, que uno los entienda al tiro y sean más pa' niños chicos, yo encuentro que traigan libros un poco más fáciles, como los cómics que son super divertidos

Investigador: Ahá, ¿Coty?

Niña 2 (Coty): yo, eh encuentro que deberían decirle a los niños más desordenados que sean más ordenados, porque desordenan todo y uno no encuentra su libro, como dije el Samuel... o sea el Fernando.

Investigador: ¿Bernardita?

Niña 1 (Bernardita) : de que hubo un tiempo en que el profesor faltó, entonces había una profesora, eh que, se fijó de que había algo mal en la lectura silenciosa de que era de que unos no, alguien como no tenía una identificación de que alguien se lo estaba leyendo lo tomaban y después andaban peleando, porque "yo lo tomé primero!", "no yo después", "pero me lo estoy leyendo", " no déjame terminarlo, no y no...". Y entonces habían muchos problemas, pero ella hizo unos papelitos mas o menos... de unos portes como de marco y a cada uno tuvo un tiempo para poner su nombre y decorarlo, entonces, y se lo ponía al libro y cada uno podía reconocer el libro que se estaba poniendo, y ver de que ése estaba ocupado.

Investigador: ¿Magdalena?

Niña 3 (Magdalena): de que yo encuentro que los libros.. tenían unos niños, porque a veces el niño se quería leer ese libro, y le sacaban el marcador y se lo dejaban perdido en cualquier parte. Incluso a mí se me perdieron dos marcadores y tuve que hacerme uno con un papel que encontré, y después se me perdió la página que lo estaba leyendo. Entonces yo encuentro que tienen que saber los niños que ese libro no se puede leer. Yo me tuve que leer otro, porque...

Investigador: Ya. Oigan y yo les quiero preguntar ¿Y ahora a ustedes les gusta más leer?

(Voces varias): Sí , es entretenido. Super entretenido

Niño 2 (Sebastián) : yo desde que empecé a leer ...

Investigador: a ver, cuéntame, ¿cómo fue eso?

Niño 2 (Sebastián) : Antes a mí, en primero, en segundo, hasta que llegué a tercero, que empezamos lectura silenciosa, a mí no me gustaba leer mucho, era hasta pa' mí aburrido leer, eh, libros, eh poemas, instrucciones, y después, cuando empezamos

lectura silenciosa me empezó a gustar más, porque, yo antes, cuando estaba internado, mi papá me había traído unos libros de Ogú y Mampato y no, a mí como no me gustaba leer, no quería como leer, no quería leerlo, o sea, quería que me lo leyeran a mí, y ahora no me importa que me lo lean, y los leo yo solo acá entero.

Investigador: ¿te gusta más leer

Niño 2 (Sebastián): Sí

Investigador: Ya, ¿Fernando?

Niño 3 (Fernando): pa' mí, ahora con el Programa de Lectura Silenciosa me gusta más leer, porque antes no me gustaba mucho leer, entonces dejaba tirados los libros y no los leía

Investigador: Ahá. ¿Coty?

Niña 2 (Coty): que ahora a todos yo creo que nos gusta más leer, porque, por ejemplo antes de que empezáramos lectura silenciosa, el profesor decía “ya, niños vamos a leer un libro” y todos como que ¡ay, que lata!, y ahora cuando dicen “vamos a hacer lectura silenciosa” todos trat..., todos se ponen felices, porque les gusta más leer

Investigador: Claro, ¿Samuel?

Niño 1 (Samuel): Yo, en este Programa de Lectura Silenciosa, aprendí a leer, o sea aprendí a leer y al o sea no aprendí a leer, aprendí a leer más y poder tomarme el tiempo de leer un libro, por ejemplo, cuando yo estoy desvelado en la noche y estoy aburrido y no me puedo quedar dormido, yo me empiezo a leer un libro, que sea Condorito, Ogu y Mampato, y me da sueño, se me cansan los ojos y me quedo dormido. Es mucho mejor.

Investigador: Ahá. ¿Magdalena?

Niña 3 (Magdalena): que yo, antes a mí no me gustaba leer, no los entendía, pero con el Programa de Lectura Silenciosa me metí de nuevo, me meto de nuevo con los libros y entiendo como el problema, como ayudar a ese problema, cuando estoy aburrida y no tengo nada que hacer, empiezo a leer, y me empiezo a divertir, porque, me meto en el problema y gracias a eso, al Programa, puedo entender los libros que leo.

Investigador: Muy bien. ¿Berni?

Niña 1 (Berni): eh que, a mí desde chiquitita me empezaron a enseñar a leer,

Investigador: Ahá

Niña 1 (Berni): porque yo tenía una Nana de que, le gustaba de que, que sus hijos aprendan primero, de que les enseñaran, entonces me empezó a enseñar a leer y a escribir, hacíamos unas fichas y yo tenía que escribir, entonces yo pude repasar todos los años, y tengo una pequeña biblioteca de chicos, donde yo antes aprendí a leer. Pero ahora como, mi hermana está en esa época cuando yo empecé a leer, ella empezó a aprender y a escribir. Y con la lectura silenciosa yo empiezo a comprender y empiezo a saber muchas cosas por que los libros tienen mucha entretención, y uno se mete.

Investigador: Ya, Coty

Niña 2 (Coty): Que ahora a mí me gusta más leer, por ejemplo antes mi hermana se, tenía que leer un libro pa'l colegio y le decía ¡ay, que lata, tenís que leer! Y yo me aburría

porque la tenía que esperar, en cambio ahora yo, yo, cuando ella está leyendo yo, eh, ah, ya bacán, yo también quiero leer, porque con el Programa de Lectura Silenciosa, me gustó más leer porque, me entretenía.

Niño 1 (Samuel): a mí me gustó el programa de lectura silenciosa porque uno puede escoger sus libros y no obligan a escoger el libro, y tu te lo puedes leer en unos quince minutos que dan y es entretenido, es como la hora de descanso de toda la clase que tenemos.

Niña 3 (Magdalena) : Yo, yo encuentro que, yo encuentro que el Programa de Lectura Silenciosa es, nos enseña más a comprender los libros y a entender los libros porque yo nunca había entendido los libros que me había leído, me leí una de una, de una garrapata, de un virus de los computadores pero no lo entendí, y después del Programa de Lectura Silenciosa, me lo volví a leer y

(Voces varias): ...

Investigador: Oye, ¿Les gustaría que siguiera el Programa o no?

(Voces varias): Sí.

Investigador: Respondan cada uno.

Niña 2 (Coty): Sí, es muy entretenido, y uno aprende mucho

Niña 1 (Berni) : Sí es entretenido porque, eh

Investigador: ¿Te gustaría que siguiera el próximo año?

Niña 1(Berni): Sí, yo se lo recomiendo a los niños que vienen

Niña 2 (Coty): Sería bacán porque uno podría entretenerse más, porque como los más grandes nos obligan a leer un libro sería bacán escoger tú un libro.

Investigador: ¿Berni?

Niña 1 (Berni): Humm, la verdad es que yo se lo recomiendo a los niños que vienen porque a los que les cuesta leer pueden aprender y pueden saber más cosas, y, aprender a leer mejor, comprender las cosas mejor, leer más pausadamente y eso.

Investigador: Cuéntenme entonces, a ustedes ¿les gustaría que siguiera el programa el próximo año?

(Voces varias). Sí, demasiado

Investigador: ya, vamos en orden igual como estábamos, ¿Fernando, por qué?

Niño 3 (Fernando): porque es entretenido, y tu disfrutas leyendo.

Investigador: Bien, usted

Niño 2 (Sebastián): porque, eh, las cosas, eh, los libros que puedo ir conociendo, entretenido, pueden ser hasta de ..., pero que tu los entendai, en caricatura

Investigador: Bien

Niña 2 (Coty): Yo aquí traigo un libro que no entendemos; que se llama Abuelita Opaline. no me lo he leído, pero que estos son los que yo digo que no, no nos interesan mucho, porque son largos y tienen como, no se entienden, como que tienen palabras

distintas a las que conocemos, en cambio, ¿Samuel?

Niño 1 (Samuel): Me toca a mí.

Niña 2 (Coty): Ya

Niño 1 (Samuel): Yo tengo un libro acá, una caricatura que nosotros nos gusta mucho, se llama La Hoz de Oro. Esto nos gusta porque tiene palabras que nosotros sabemos, fáciles, y además tiene un toque de algo divertido.

Investigador: ahá. ¿Berni?

Niña 1 (Berni): es que a mí me gusta la Hoz de Oro, porque es divertido y como tiene caricaturas uno sabe qué le está hablando, que, o de que se refiere y uno entiende más de lo que se trata el libro, de lo que hacen...

Investigador: ¿Coty?

Niña 2 (Coty): Eh, a mí me gusta también *Star*, aunque no me lo he leído, pero me gusta como la clase de cosas que es, por ejemplo hay muchos parecidos a este en la sala, pero hay como el que trajo la Maida que uno no las entiende y no le dan ganas de leerlo.

Investigador: ahá. Ya. Díganme ¿Cómo les gustaría a ustedes que fuera la biblioteca de la sala?. Por aquí

Niño 1 (Samuel): eh, que los niños trajeran más libros y que no trajera libros que uno sepa que van a estar ahí de adorno, o sea, pa' que se, libros pa' que se los lean, para que roten esos libros en las manos de otros.

Investigador: Tu, ¿Coty?

Niña 2 (Coty): A mí me gustaría más que todo que sea ordenado, porque siempre está desordenado y además que, que hubieran libros que nos gustaran, porque hay millones que nadie los toma nunca...

Investigador: Ahá

Niña 2 (Coty): Y deberían poner más de los otros

Niña 1 (Berni): a mí lo que más me gustaría de la biblioteca es que esté seleccionada, como solamente una parte de la biblioteca que están todos los libros de Vapor, de Barco de Vapor, en cambio pero abajo están los de ..., los de información de ciencias, ¡todos mezclados! Y lo que a mí me gustaría que haya, eh, de que todos los libros de una clase, aprovecharan todas las clases que nos están dando y ponerlos todos de una clase, y como tenemos cuatro poner en cuatro partes, cuatro clases diferentes.

Investigador: Ya

Niña 3 (Magdalena): A mí me gustaría que los libros estuvieran, como dijo la Berni, organizados y además que tengan, los libros tengan cosas de niños, como el que yo me leí, que Yo, Clara y el gato Casimiro, que eran dos niños que tenían problemas, pero los solucionaban, pero no como uno, de un señor que investiga cosas, sino no de un niño que investiga cosas,

Investigador: Ya

Niña 3 (Magdalena): Como el Gran ...

Investigador: Ya, ¿Sebastián?

Niño 2 (Sebastián): Yo con lo, lo que dijo, no me acuerdo quién, de que tenemos cuatro espacios en la biblioteca, entonces poner distintos tipos, como esto la caricatura Asterix y Ogu y Mampato, pueden estar en un casillero todos juntos, y al lado pueden estar Ciencias, pa' investigar, y arriba distintos tipos, pero con, una, más,...

Investigador: ¿Etiqueta?

Niño 2 (Sebastián): Sí, pero puesto, que hayan puesto: Caricatura Asterix y Ogu y Mampato,

Investigador: Ya, ¿Fernando?

Niño 3 (Fernando): A mí me gustaría que sea más ordenado y que tenga como más libros entretenidos y no aburrido

Investigador: Ya, ¿Magdalena

Niña 3 (Magdalena): A mí me parece que, a mí me gustaría que estuvieran ordenados también, no por Asterix ni por eso, sino por Caricatura. Los que son cuentos en un lugar, y los que son caricaturas en otro lugar y los que son poesía en otro lugar y Ciencias en otro, sí, todo, todos, en distintos lugares, porque si está El Barco de Vapor con Asterix, no los recomendaría pa' na', porque esto es mucho más entretenido que El Barco de Vapor, porque tiene, uno se mete en el problema

Investigador: ¿Bernardita?

Niña 1 (Berni): es que acá estoy viendo lo del libro y me di cuenta de que a nosotros no nos interesa mucho leer, se llama Abuelita Opalina, tiene el libro, es muy largo, y tiene dibujos en Blanco y negro y es fome, y es por eso que a los niños no le interesa leerlo, o sea, puede que sea entretenido, pero a los niños no les interesa leerlo porque se ve fome, muy largo,

Investigador: Ya

Niña 1 (Berni): Entonces tiene que ser como cosas así: Asterix, La Hoz de Oro, Caricaturas que están todos, todos llenos de color, y a uno, no se mete en el problema y le interesa más lo que está pasando en la caricatura.

Investigador: Oye, una última gran pregunta, que es la siguiente ¿Ustedes piensan, o creen que les ayudó a mejorar su rendimiento de Castellano, o de lenguaje, les ayudó?. ¿Samuel?

Niño 1 (Samuel): Yo creo que sí, sí me ayudó mucho, porque antes, en Segundo yo no leía muy bien, entonces mejoré mucho, y ahora leo perfecto.

Investigador: Ya. ¿Coty?

Niña 2 (Coty): A mí me ayudó en dos formas, una, es que yo tampoco leía muy bien, y otra, yo no sabía leer en voz callada, y aprendí con eso.

Investigador: Mira, que lindo. ¿Berni?

Niña 1 (Berni): es que a mí me gustó y me sirvió mucho la lectura silenciosa

sostenida, porque también antes en Segundo no leía muy bien y también no comprendía muy bien las cosas, por eso que no me sacaba muy buenas notas en castellano, pero ahora, como comprendo más lo que están diciendo, porque los libros son como entretenidos y uno pone más atención en los libros que uno está leyendo.

Investigador: ahá

Niña 3 (Magdalena): Yo no sabía leer en voz callada, y no tenía que leer así, y no podía, pero con la lectura silenciosa, pude aprender a leer en voz callada, como si yo estoy leyendo Asterix y La Hoz de Oro, yo la leo en voz callada, no así, no fuerte.

Investigador: Ya, en voz alta. ¿Sebastián?

Niño 2 (Sebastián): Yo creo que me ayudó desde que empezó, a ayudar a leer, porque yo leía parado siempre, iba parando siempre, porque no estaba seguro de qué letras venían por estar y yo mismo me tenía el libro mirando, pero no estaba seguro si es que eso es o no es porque, además me perdía en las líneas. Y ahora no me pierdo mucho y tampoco estoy tan parad.. no paro tanto igual.

Investigador: Ahá, ¿Fernando?

Niño 3 (Fernando): A mí me ayudó bastante porque en Segundo no leía muy bien

Investigador: ahá

Niño 3 (Fernando): Ahora leo bien

Investigador: Que bien. Listo, ¿qué más les gustaría decir a cada uno libremente, sin preguntas? Partamos por Fernando

Niño 3 (Fernando): que la lectura silenciosa nunca se acaba

Niño 2 (Sebastián): que la lectura es muy importante en todo el mundo

Niño1 (Samuel): que sin la lectura no podríamos hacer nada, igual que con las matemáticas

Niña 2 (Coty): Y que, a los niños que vienen del Segundo A, eh que les sirva también, que les sirva, si a ellos les toca hacer la Lectura Silenciosa, y si no les toca, que igual intenten leer, que intenten que les guste leer, aunque no les toque

Investigador: Ya, listo. ¿Berni?

Niña 1 (Berni): de que a mí, me gustaría eh, nunca se acabara la Lectura Silenciosa, porque si se llega a acabar nunca podrán leer tan como libremente como estar leyendo la Lectura Silenciosa, porque la lectura silenciosa yo me siento, algunas veces me siento diferente, porque mis hermanas juegan abajo, mi papá está en el computador, mi otro está viendo tele, yo soy la única que estoy leyendo, entonces me siento más o menos diferente, pero con la lectura silenciosa, ya que todos están leyendo no me siento tan diferente y me llego a sentir mejor de lo que ...

Investigador: Bien, ¿Coty?

Niña 2 (Coty): que a mí me, eh me gustó mucho la lectura silenciosa y ojalá que los niños más chicos tuvieran esta oportunidad, y ojalá que pa' los grandes también lo hicieran porque es muy entretenido

Investigador: Bien.

Niño 1 (Samuel): A mí me gustó esta lectura silenciosa y aprendí mucho, y esto, esta lectura se lo recomiendo a todos los profesores eh, para que los hagan con su niños de Primero para arriba y se los recomiendo a los niños que pasan de curso

Investigador: Bien.

Niña 3 (Magdalena): ah, y que también que los niños disfruten tanto como nosotros disfrutamos, que traigan libros que a ellos también les interesen, porque la biblioteca puso como más fome que entretenidos, que más, no puso caricaturas así, sino puso del Barco de Vapor, y eso no les interesa, que pongan, el próximo año que pongan cosas que les interesen a los niños, como más

Niña 2 (Coty): Que ¡ay!, que la biblioteca aportara más pero con cosas entretenidas, como dijo la Maida, y que los profesores nos dieran más tiempo pa' leer, porque uno se queda como metido y no podís terminar y se siente uno como que ay, quiero leer, quiero leer, y por ejemplo un compañero de nosotros le gusta tanto la lectura silenciosa que incluso lee debajo de su banco en las clases.

(Voces varias): Sí, el Tomás

Investigador: ¿sí? Ja ja

(Voces varias): y se lo tenemos que quitar. No y se lo tenemos que hablar mil veces para que no lo siga.

Investigador: Bien. Les agradezco mucho la entrevista, y me alegro mucho también, saber que la lectura silenciosa les ha gustado, que ha sido entretenida y que les ha enseñado a leer y que han aprendido cosas nuevas, así es que los felicito y espero que el próximo año cuando estén en Cuarto también tengan, tiempo y tengan el espacio y la oportunidad de leer silenciosamente como lo hicimos nosotros este año. Así que muchas felicitaciones a ustedes seis y también a todo el curso

(Voces varias): Ya

Investigador: Felicidades

Entrevista a Niños y Niñas de 3ºD-Ge2. Realizada por el investigador.

Fecha: 16 de diciembre de 2002

Lugar de la Entrevista: Colegio Saint George's College

Participantes: 6 alumnos y alumnas, 3 niños y 3 niñas

Investigador: Ya, entonces niños vamos a conversar sobre el Programa de Lectura Silenciosa en que ustedes participaron este semestre.

Voz de niño: Estamos al aire

Investigador: Estamos al aire. Entonces, quiero que cada uno de ustedes me dé su opinión sobre el Programa de Lectura Silenciosa, como fue, que les pareció, Juan Pablo ¿qué dices tu?

Niño 1 (Juan Pablo): que, este fue divertido, que fue silencioso, que... (Risas)

Investigador: ya

(Detención de la grabación)

Ya, Juan Pablo ¿Qué más opinas?

Niño 1 (Juan Pablo): Que también sería buena idea hacerlo el próximo año, que siguiéramos con otros libros, que también eh, después paremos de leer y podemos hacer otras cosas en vez de leer, como en Quinto.

Investigador: Mm

Niño1 (Juan Pablo): También fue bueno tener, eh, hacer lectura silenciosa

Investigador: ¿Julián, qué opinas tú?

Niño 2 (Julián): que igual fue buena idea hacer lectura silenciosa este año, y también que sigamos el próximo año, que en Quinto paren.

Investigador:: Que en Quinto paren ¿y por qué quieren parar en Quinto?

Niño 1 (Juan Pablo): porque ya sería mucho tiempo leyendo

Investigador: ¿Mucho tiempo leyendo? Ya ¿y tu Borja, qué opinas tu?

Niño 3 (Borja): a mí me gusta la lectura silenciosa

Investigador: ¿Por qué te gusta?

Niño 3 (Borja): Porque es entretenido leer, así uno tiene más fantasía y me gustaría que sigamos en Quinto, en otros cursos más grandes

Investigador: ¿O sea te gustaría que siguiera siempre?

Niño 3 (Borja): Sí, y, eh, entretenido

Investigador: ¿Por qué es entretenido?

Niño 3 (Borja): o sea a mí me gusta leer. Mm

Investigador: ¿Y siempre te ha gustado leer?

Niño 3 (Borja): Sí

Investigador: ¿Sí? ¿Y ahora te gusta más, o no?

Niño 3 (Borja): Sí, igual

Investigador: ¿Sí? ¿A ti, Isabela?

Niña 1 (Isabela): Yo encontré que al principio, al principio fue entretenido, pero después se puso fome, entonces

Investigador: Y ¿Por qué se puso fome?

Niña 1 (Isabela): No sé, yo creo que no lo encontré entretenido

Investigador: ¿No lo encontraste entretenido?

Niña 1 (Isabela): Al principio sí

Investigador: A ver, pero ¿por qué era entretenido al principio y después no?

Niña 1 (Isabela): No sé

Investigador: ¿Por qué perdió la gracia?

Voces varias: porque era como aburrido, como que ya estaba... Ya casi que ya, leíste todos los libros..., uno casi se había leído todos los libros, porque eran cortos

Investigador: Ah, y ¿Ya no habían más cosas para leer dentro de la sala?

Voces varias: Habían libros y igual había que, una se leía lo más entretenido al principio, entonces al final quedaban los más fomes y uno no los leía

Investigador: O sea que, por ejemplo si siguiera el próximo año habría que tener como más cosas para leer, más libros. Cosas entretenidas. ¿Y qué opinas tú, Ignacia?

Niña 2 (Ignacia): eh, es entretenido porque, como que una lee y se imagina las cosas que cuenta el libro y no, como uno, tenemos fantasías y eh, en Cuarto siguiéramos

Investigador: ¿Te gustaría que siguiera?

Niña 2 (Ignacia): Pero cada vez los libros más largos, pa' que pudiéramos leer más tiempo los libros que estamos leyendo.

Investigador: Ya. ¿Y tú, Constanza, qué opinas? Pueden decir lo que quieran ¿ah? Lo que piensen sobre el Programa, sobre el gusto, sobre como mejorarlo, es abierto ¿Ya?

Niña 3 (Constanza): No me gusta la Lectura Silenciosa

Investigador: ¿No te gusta?

Niña 3 (Constanza): No

Investigador: ¿Por qué no te gusta?

Niña 3 (Constanza): No me gusta leer

Investigador: ¿No te gusta leer? Y antes de hacer el Programa, no te gustaba ¿y ahora?

Niña 3 (Constanza): Tampoco

Investigador: Tampoco ¿y leíste mientras estaban haciendo el Programa?

Niña 3 (Constanza): Pocas cosas

Investigador: Pocas cosas. ¿Pocas cosas?

Niña 3 (Constanza): Sí

Investigador: ¿Por?

Niña 3 (Constanza): No me gusta leer

Investigador: No te gusta

Niña 3 (Constanza): No

Investigador: Y así como tus compañeros que se imaginan lo que leen. ¿Mm, Sí?. ¿Qué más opinan del Programa, qué les gustaría decir sobre el Programa? Aparte de las cosas que me han dicho, pero, ¿qué otras cosas podríamos agregar?

Niño 1 (Juan Pablo): Que igual fue divertido, lo pasamos bien

Investigador: Ya

Niña 2 (Ignacia): Algunos libros eran entretenidos

Niño 1 (Juan Pablo): Y también sentimos que estamos en el libro

Voces varias: En el lugar del libro

Investigador: Ya

Niño1 (Juan Pablo): Y que por eso fue divertido y era como si estuviéramos en el libro. Nosotros haciendo las cosas que leíamos

Investigador: Las que leían. Oye y ¿Qué cambios les gustaría hacer al Programa así para mejorarlo, por ejemplo?, Porque ahí dicen cosas por ejemplo, la Isabela dijo que al principio fue divertido pero después se empezó a aburrir.

Niño 2 (Julián): Si cambiamos los libros, ahí puede ser más...

Niño 3 (Borja): porque los libros que estaban ahí ya los habíamos leído todos, entonces ya nos sabemos los libros...

Investigador: Oye, ¿Y cuanto leyeron?

Voces varias: Sí.

Investigador: ¿Sí, tú Juan Pablo?

Niño 1 (Juan Pablo): Sí, yo leí como nueve libros

Investigador: Ah,

Niña 1 (Isabela): Yo también

Niño 3 (Borja): Yo como nueve

Investigador: Tu también, Borja

Niño 3 (Borja): Sí

Investigador: ¡Ocho, o nueve libros! Y ¿tú, Julián?

Niño 2 (Julián): Nueve

Investigador: Nueve

Investigador: Y ¿tú, Isabela?

Niña 1 (Isabela): No me acuerdo

Investigador: No te acuerdas. ¿Pero tú sientes que leíste harto, o que leíste poco?

Niña 1 (Isabela): Sí, más o menos.

Investigador: Más o menos

Niño 1 (Juan Pablo): A mí me gustaron las

Investigador: ¿qué te gustó?

Niño 1 (Juan Pablo): Las historietas porque había... como de Asterix

Investigador: Esa es entretenida el Asterix y Obelix.

Niño 1 (Juan Pablo): y Ogú y Mampato

Investigador: Ya

Niño 1 (Juan Pablo): y esos fueron divertidos

Investigador: los más divertidos

Niño 1 (Juan Pablo): Sí

Investigador: Y a ti, Borja ¿qué fue lo que más te gustó, de lo que leíste?

Niño 3 (Borja): También Asterix, lo de Ogú y Mampato, eso eran los más entretenidos.

Investigador: Y tú, Isabela, ¿Qué cosas leíste?

Niño 3 (Borja): que los demás eran como que estaban en la biblioteca, entonces, no los podía venir a arrendar...

Investigador: tu, Isabela, ¿qué leíste, qué cosas te gustaron más de lo que leíste?

Niña 1 (Isabela): No sé

Niño1 (Juan Pablo): Qué libros

Investigador: Qué libros, o qué cosa

Niño1 (Juan Pablo): Qué cosa

Niña 1 (Isabela): El Asterix no me gusta mucho

Investigador: No te gusta mucho los de Asterix,

Niña 1 (Isabela): No

Investigador: ¿pero por ejemplo, cual te gustó de los que leíste?

Niña 1 (Isabela): No sé, las historias

Investigador: Las historias y ¿Tu, Ignacia?

Niña 2 (Ignacia): También las historias, esas cosas

Investigador: Esas cosas. ¿Y a ti, Constanza?, ¿Te gustó algo?

Niño1 (Juan Pablo): ¿Algún Asterix, algún libro, o alguna cosa, una parte de un libro?

Niña 3 (Constanza): o sea me gustó un libro no más

Investigador: ¿Cuál?

Niño1 (Juan Pablo): ¿Cuál?

Niña 3 (Constanza): La Bruja Monk

Investigador: ¿La bruja qué?

Niña 3 (Constanza): Monk, era corto y entretenido

Investigador: Ah ¿ustedes también lo leyeron?

Voces varias: sí, yo le leí el año pasado.

Investigador: Oye, ¿Y ustedes sienten que, de las cosas que leyeron, o sea y durante el Programa y mientras estuvieron leyendo, leyeron cosas nuevas?

Voces varias: Sí, sí leímos cosas nuevas, algunos Asterix que no los conocía.

Investigador: ¿Que no los conocían?

Voces varias: Y unos Ogú y Mampato

Investigador: Eso fue entretenido ¿ah?

Voces varias: Super entretenido. Yo no conocía las historietas de... entonces ahí los conocí y empecé a leerlo

Investigador: Ah, ya. ¿Y tu, Isabela?

Voces varias: Yo leí la historia de Asterix, y Ogú y Mampato muchas veces

Investigador: Ah ya

Voces varias: Yo tenía repetidas las mismas, yo tenía todas las de Mampato

Investigador: ¿Tu, Isabela?

Niña 1 (Isabela): Yo, no sé, porque las historias, igual, es lo único que leo

Investigador: Ah, ya. ¿Y tú, Ignacia?

Niña 2 (Ignacia): Igual leí unos libros nuevos que nunca habíamos leído

Investigador: Que nunca habían leído.

Niña 2 (Ignacia): Que nunca los había visto.

Investigador: Lo..., entonces

Niña 2 (Ignacia): Sí, algunos libros

Investigador: ¿Algunos?

Niña 2 (Ignacia): Los Asterix no eran, pero pa' mí los Ogú y Mampato son los [buenos]

Investigador: Ah

Niño1 (Juan Pablo): A mí el libro que más me gustó, el más que me gustó, fue uno no más: Asterix

Niño 2 (Julián): A mí, los de Ogú y Mampato

Investigador: Ya

Niño 3 (Borja): Bueno, casi todos los que estaba viendo

Investigador: Oye ¿Y ustedes, ustedes que piensan de la lectura?

Niño1 (Juan Pablo): A mí me cargaba

Investigador: ¿A ti, te cargaba leer, Juan Pablo?

Niña 1 (Isabela): A mí también no me gustaba

Investigador: ¿Sí? ¿Y ahora, te gusta más?

Niño1 (Juan Pablo): Antes ni tocaba los libros yo

Investigador: ¿Sí?, ¿No los tocabas?

Niño1 (Juan Pablo): No, no me acostumbraba. Ahora un poco. Si en mi pieza tengo una repisa así, y ni los tocaba

Niño 2 (Julián): Yo tengo una repisa grande con lleno de libros

Niño1 (Juan Pablo): Por que mi hermana también me había leído. Ahora me, como el año pasado me leí Harry Potter uno, dos, tres y cuatro...

Investigador: Ah, ¿Leíste todos los Harry Potter, el año pasado?

Niño1 (Juan Pablo): Sí uno este año. El último es el más largo

Investigador: Ah, ya

Niño1 (Juan Pablo): El último es el más largo

Investigador: ¿Y tú Isabela?

Voces varias: Ahora yo leo más libros

Investigador: ¿Tu piensas que ahora te gusta leer más que antes, igual o menos?

Niña 1 (Isabela): No. Un poco más

Investigador: ¿Sí?

Niña 1 (Isabela): Sí

Investigador: ¿Y tu, Ignacia?

Niña 2 (Ignacia): Yo tampoco tocaba los libros, pero ahora mi papá cada vez que va a una tienda siempre me compra libros, siempre me los leo todos

Investigador: Ah, ya. O sea que ahora...

Niño 3 (Borja): Sí, yo antes solamente venía a la Biblioteca a ver los Record Guinnes

Investigador: ¿Y ahora ven los libros en su casa?

Voces varias: Sí.

Niño1 (Juan Pablo): Ahora Sí, antes yo apenas veía los monitos si me los leía

Niño 2 (Julián): Yo veía los monitos si eran entretenidos

Niño1 (Juan Pablo): Y veía los monitos y ya cachaba cómo era la historia

Niño 2 (Julián): Sí

Niño1 (Juan Pablo): ...Cuando vi la película de Harry Potter es distinta al libro, porque eh, faltó un personaje

Investigador: ¿Faltó un personaje en la película?

Niño 3 (Borja): Porque en la primera película, La Piedra Filosofal, esa película La Piedra Filosofal son como tres ... y aparece uno

Voces varias: Sí...faltan partes, la hacen pa' que sea más corta

Investigador: O sea,

Niño1 (Juan Pablo): Si no, sería muy larga la película

Investigador: Chiquillos, o sea que ahora en su casa leen más de lo que leían antes del Programa

Voces varias: Sí

Niño1 (Juan Pablo): Antes yo no leía los libros de mi casa y ahora los leí todos

Niño 3 (Borja): Sí yo también me leí todos

Niña 2 (Ignacia): Sí, en cambio ahora igual a veces me da lata leer

Investigador: ¿Sí?

Niña 2 (Ignacia): Algunos libros

Voces varias: La mayoría

Investigador: Ah, algunas cosas, pero, así leer un ratito corto y lo que les gusta ¿sí?

Voces varias: Sí. Eso sí

Investigador: ¿Y tu, Constanza?

Niño 2 (Julián): Sí, yo he leído solamente los libros que nos gustan

Investigador: ¿Qué opinas tu?, ¿Lees los libros en tu casa?

Niña 3 (Constanza): Tengo una pieza grande de libros pero no, no me ocurre ni tocarlos

Investigador: ¿No los tocas?, ¿Y ahora, tampoco?

Niña 3 (Constanza): No. Igual

Investigador: Estamos igual.

(Detención de la grabación)

Ya conversemos ahora sobre ¿qué cosas les gustaría cambiar para que el Programa sea mejor, de lo que fue este semestre?

Niña 1 (Isabela): Casi todos los libros

Investigador: Cambiar los libros. Ya

Niño1 (Juan Pablo): Que hayan más libros todavía porque hay

Niña 1 (Isabela): Antes habían muy pocos, entonces ya los leímos todos

Niño 2 (Julián): Que pongan cosas como pa' que vayan a leer

Niño 3 (Borja): Más entretenidas

Niña 1 (Isabela): Que sea más silencioso

Investigador: No había silencio suficiente para leer tranquilos

Voces varias: No, casi siempre... algunos estaban jugando...

Niño 3 (Borja): yo me desconcentraba y tenía que empezar de nuevo la frase

Investigador: Hablemos de a uno para que podamos entender lo que dicen ¿tu Borja, qué estabas diciendo?

Niño 3 (Borja): No que yo, uno empezaba a leer, se ponía a gritar y uno se desconcentraba y tenía que leerlo de nuevo

Investigador: Ah, ya, no había, osea no había el silencio que les gustaría para poder leer tranquilos?, ¿Qué opinas tu, Julián?

Niño 2 (Julián): A mí también cuando paraba de leer un poco, me cerraban el libro y no veía la página que estaba leyendo

Investigador: ¿Quién te lo cerraba? ¿otros compañeros?

Niño 2 (Julián): Sí el Estévez...

Investigador: Mm ¿y tú?

Niño 2 (Julián): Y ahí tenía que empezar todo de nuevo

Investigador: Y tu, Isabela ¿pudiste leer tranquila, había silencio, había ambiente grato, así para leer?

Niña 1 (Isabela): Yo creo que sí

Investigador: ¿Tu encuentras que sí?

Niño 2 (Julián): No, yo creo que no

Investigador: Tu encuentras que no, Julián, ¿Y tú, Borja?

Niño 3 (Borja): No

Investigador: No.

Niño 3 (Borja): Siempre están jugando en el cuaderno de fantasía o gritando

Voces varias: Sí

Investigador: Gritando

Voces varias: Se ponían a caminar por la mitad de la sala... Sí la Javiera se paraba moviendo la mesa así pa' delante y así para arriba... con la mesa.

Investigador: ¿Y qué opinas tu?

Niña 2 (Ignacia): Que no había silencio. Por que, por ejemplo la miss decía que todos se sentaran y cinco minutos después todos estaban parados.

Investigador: ¿Y tu, Constanza, qué opinas, había silencio?

Voces varias: No

Investigador: No había silencio. Oye ¿y la miss Gina cuando, mientras ustedes leían, ella también leía?

Voces varias: Sí

Investigador: ¿Sí?

Niño1 (Juan Pablo): Hasta le presté un libro, de animales pa' que leyera...

Niña 2 (Ignacia): Y además ella también tenía un libro pa' leer

Voces varias: Sí

Investigador: Ah, ella también tenía un libro pa' leer

Voces varias: Sí.

Investigador: Ah, ¿o sea ella leía con ustedes?

Voces varias: Sí

Investigador: Y habían niños que se paraban y

Voces varias: Y hacían ruido

Investigador: Y ¿qué hacía la tía Gina?

Voces varias: Leía

Investigador: Y ¿no les decía nada?

Niño 3 (Borja): Sí, nos decía que nos teníamos que sentar y que si nos paráramos moviendo la mesa, que, que levantáramos la mesa.

Niño1 (Juan Pablo): También que somos... y también habían quince minutos solo pa' leer

Investigador: Quince minutos leían

Niño 3 (Borja): Y nos decía que era lectura silenciosa o sea que no nos paráramos, nos teníamos que quedar sentados, eh, leyendo. No nos podíamos parar, nos teníamos que quedar sentados, pero igual había que se paraban algunos.

Niña 1 (Isabela): igual decía que era lectura silenciosa y se tenían que quedar sentados

Investigador: Oye

Niña 1 (Isabela): ...se pararon a buscar otros libros

Investigador: Y ¿Leían como quince minutos cada día?

Voces varias: Sí

Investigador: Y ¿ustedes piensan que es poco o era mucho?

Voces varias: Poco

Investigador: ¿Se les hacía largo o se les hacía corto?

Voces varias: Igual corto, corto

Investigador: A ti se te hacía corto, Juan Pablo

Niño1 (Juan Pablo): Igual, igual. Cuando es divertido se te hace muy corto, pero ya estai medio aburrido, ya te leíste todos los libros se te hace muy largo

Investigador: Se te hace largo. ¿Y tú, Julián, que opinas

Niño 2 (Julián): Que

Investigador: ¿Se te hacía largo o corto?

Niño 2 (Julián): Largo. Igual que daban no quince minutos, no

Investigador: Tú lo harías más

Niño 2 (Julián): Sí, como veinte

Investigador: Como veinte, y tu, Borja, qué opinas

Niño 3 (Borja): Yo igual se me hacía corto, pero igual alcanzaba a leer harto.

Niña 1 (Isabela): A mí se me hacía super largo

Investigador: ¿Se te hacía largo? ¿Sí? O sea ¿mantendrías el tiempo, o lo aumentarías, o lo bajarías?

Niña 1 (Isabela): Lo mantendría

Investigador: Lo mantendría, ¿Y tú, Ignacia?

Niña 2 (Ignacia): A mí se me hacía corto

Investigador: Se te hacía corto. ¿Ah? Pero ¿te gustaría que fuera un poco más de tiempo, o lo dejarías igual?

Niña 2 (Ignacia): Veinte minutos.

Investigador: Veinte minutos. ¿Y tu, Constanza?

Niña 3 (Constanza): No sé.

Investigador: ¿no sabe?

Niña 3 (Constanza): Más corto

Investigador: Bueno. Oye, ¿ustedes piensan que por ejemplo el Programa les sirvió?

Niño1 (Juan Pablo): ¿En las pruebas de castellano y otros?

Investigador: Sí

Voces varias: Sí, en varios.

Investigador: ¿Se les hizo más fácil o más difícil?

Voces varias: después de que leí me, yo..., ya... me subieron las notas

Investigador: Hablemos, espérate, hablemos de a uno para que podamos grabar bien

Niño1 (Juan Pablo): Como la vuelta

Investigador: Sí, sí, como dando la vuelta, ¿Juan Pablo?

Niño1 (Juan Pablo): Que a mí, me ayudó también a entender más los libros como hay que leer, hay que entender harto el libro no hay pararlo en la mitad y ahí escribirlo en pruebas

Investigador: Ya

Niño1 (Juan Pablo): no, hay que seguirlo, hay que seguir porque tal vez hayan preguntas

Investigador: Mm

Niño1 (Juan Pablo): No, no, más adelante que no leíste

Investigador: ah, claro, claro, pero ¿ustedes piensan que les ayudó el Programa en algo?

Niño1 (Juan Pablo): Sí, pa' las pruebas sí

Investigador: ¿Julián?

Niño 2 (Julián): En las pruebas salía, a veces salía una pregunta que había en un libro, entonces era ya pa' mí, ya era más fácil responderla.

Investigador: Ah

Niño 2 (Julián): Porque ya la había leído

Investigador: Habías leído la pregunta en el libro

Niño 2 (Julián): Sí

Investigador: ¿Tú, Borja?

Niño 3 (Borja): Que nos ayudó, a mí por lo menos me ayudó pa' comprensión lectora, uno comprende más los libros y se le hace más fácil contestar las preguntas

Investigador: ¿Se te hace más fácil? ¿Por qué, crees tú que se te hace más fácil?

Niño 3 (Borja): Porque de que uno lee,

Niño 2 (Julián): Ahí ya salen las preguntas

Niño 3 (Borja): uno ya empieza a leer y empieza a comprender, a comprender, entonces cuando uno cuando uno ya está acostumbrándose entonces lee la ficha, se acostumbra y al tiro puede responder las preguntas.

Investigador: Ah, ¿Tú Isabela, qué opinas tú? ...igual

Niña 1 (Isabela): En los libros salen preguntas y las respuestas, entonces uno puede pensar como son las respuestas

Investigador: Mm ¿Y tu, Ignacia, qué opina?

Niña 2 (Ignacia): Me ayudó harto, porque yo antes en las pruebas de comprensión lectora no leía el texto, solo leía las preguntas y las respondía, pero, ahora los leo, porque así puedo entender mejor y me va mejor en las pruebas

Investigador: Ah

Niño 2 (Julián): Sí, yo también hacía eso. No leer el texto y responder las preguntas

Investigador: Ahá, ¿Y tu, Constanza?...¿no?, ¿No quiere opinar?

Niña 3 (Constanza): No

Investigador: No quiere opinar. El que quiere opina ¿Sí?

Niña 1 (Isabela): Yo antes

Investigador: Pueden decir libremente lo que quieran

Niña 1 (Isabela): Yo antes leía, leía la pregunta, no leía la lectura, leía la pregunta, buscaba la respuesta en la lectura, la escribía y ya, pasaba a la siguiente pregunta, o sea no la leía.

Investigador: Ya

Niña 1 (Isabela): Pero ahora ya, ya empiezo a leer, ya las leo, leo una ya la comprendo y se hace más fácil ... entonces te puede ir mal en las pruebas, si uno no lee el texto.

Niño1 (Juan Pablo): Hoy día en la mañana...

Investigador: Ah, ya

Niño1 (Juan Pablo): Hoy día en la mañana teníamos como una prueba parece

Investigador: Ya

Niña 1 (Isabela): Pa' tomar el tiempo

Niño1 (Juan Pablo): Sí, que era lo, que lo mismo que estábamos diciendo acá

Niño 3 (Borja): Comprensión lectora

Investigador: Ah, ya

Niño 2 (Julián): Era una cosa, las lecturas eran cortas

Niño 3 (Borja): Una fue larga

Niño1 (Juan Pablo): Una fue larga, la última

Voces varias: ... era las...., en la reunión de las herramientas yo me demoré hartoo...

Niña 2 (Ignacia): A mí por lo menos me ayudó hartoo también porque, cuando uno, no lee el texto,

Investigador: Ya

Niña 2 (Ignacia): entiende menos de lo que, entiende cuando los lee, porque la miss siempre nos decía que leyéramos alguna vez y nunca nadie le hacía caso.

Investigador: Ah

Niña 2 (Ignacia): Igual nos sacábamos no tan buenas notas.

Niño 3 (Borja): Buenas notas, pero igual era mejor hacer lo que la miss dijo

Investigador: Oye, ya. Para que terminemos, vamos a dar la vuelta, y cada uno va a decir, lo último que quiera decir sobre el tema. Lo que quieran decir, que piensen, que les faltó decirlo, que es importante decirlo. Sobre el Programa Lectura y lo que ustedes piensan de él ¿ya? Juan Pablo, ¿Qué te gustaría decir para terminar?

Niño1 (Juan Pablo): Que igual me gustó el leer, y que ahora leo mucho más libros, y que ahora me entretengo más

Investigador: Ya

Niño1 (Juan Pablo): Mucho más

Investigador: Te entretienes mucho más

Niño1 (Juan Pablo): Sí. Y yo creo que ayuda hartoo a leer libros

Investigador: Ayuda el leer libros

Niño 2 (Julián): Acá a mí los libros, eh, cuando leía libros en mi casa, eh, igual me

ayudaban pa' las pruebas, salían preguntas, en algunos libros salían preguntas y respuestas entonces ahí leía las preguntas y las respuestas

Investigador: Ya ¿Y ahora?

Niño 2 (Julián): Ahora no me cuesta tanto

Investigador: Ya

Niño 2 (Julián): Igual, me ayudó harto, pa' las pruebas

Niño 3 (Borja): A mí me gustó la Lectura Silenciosa, porque igual era entretenido, eran quince minutos dejarle pa' leer un libro, el libro que él quiera.

Investigador: ¿Es bueno eso, te gustó eso de que tú pudieras elegir lo que leyeras, ah?

Niño 3 (Borja): Sí

Investigador: Qué más te gustaría decir

Niño 3 (Borja): Humm

Investigador: ¿Eso?

Niño 3 (Borja): Eso no más

Investigador: ¿Isabela?

Niña 1 (Isabela): Yo encontré que no era muy entretenido

Investigador: No era muy entretenido. Ya

Niña 1 (Isabela): Y no sé, igual puede, yo creo que podría ser más entretenido si hayan libros más entretenido.

Investigador: Ah, que hubiesen libros más entretenidos

Niña 1 (Isabela): Sí

Investigador: Ya, o sea, al principio, tu me dijiste al principio que cuando comenzó el Programa lo encontraste entretenido, pero después ya no tanto

Niña 1 (Isabela): Sí

Investigador: ¿Y tu piensas que eso es porque después no habían lecturas entretenidas, parece?

Niña 1 (Isabela): Sí, puede ser

Investigador: ¿Puede ser?

Niña 1 (Isabela): Sí

Investigador: Sí, ¿O a lo mejor?

Niña 1 (Isabela): Yo creo que es por eso

Investigador: Ya.

Niña 1 (Isabela): Y también igual aburre, porque tiene que estar todo callado.

Investigador: Mucho silencio

Niña 1 (Isabela): Sí

Investigador: Y ¿Cómo dijeron que había mucho ruido, que no se podía leer bien?

Niña 2 (Ignacia): No había tanto, tanto ruido

Investigador: ah. Un poco, de repente

Niño 3 (Borja): Pero igual molestaba

Investigador: Ah, igual molestaba. ¿Qué opinas tú, Ignacia?

Niña 2 (Ignacia): Que era entretenido, pero que cada vez hubieran libros más entretenidos, porque después uno se aburre, pero si hay libros más entretenidos no nos vamos a aburrir y vamos a querer seguir leyendo.

Voces varias: Yo me aburrí, con la lectura me aburrí y no seguí leyendo.

Investigador: Pero a ti, Ignacia ¿te gustó el programa?

Niña 2 (Ignacia): Sí

Investigador: ¿Sí?

Niña 2 (Ignacia): Entretenido

Investigador: Entretenido ¿Te gustó hartó?

Niña 2 (Ignacia): Sí

Investigador: ¿Poco, más o menos?

Niña 2 (Ignacia): No, hartó

Investigador: Harto, y a ti, Constanza ¿Quieres decir algo?

Niña 3 (Constanza): No

Investigador: ¿No?, ¿El programa te gustó, mas o menos, no te gustó?

Voces varias: La Coni nunca dice nada

Investigador: Bueno

Niño1 (Juan Pablo): Es que como no le gustó no puede decir casi nada, si no le gustó.

Investigador: Ella tiene que decir lo que ella piensa

Voces varias: Igual no le gustó

Investigador: Ella piensa sobre el tema

Niño1 (Juan Pablo): Sí

Investigador: ¿Ya?

(Fin de la grabación)

Entrevista a Profesor 3ºA-Ge1. Realizada por el investigador.

Fecha: 20 de diciembre de 2002

Lugar de la Entrevista: Colegio Saint George's College

Investigador: Bueno, Eledin, la idea es que me cuentes como fue tu percepción como profesor del Tercero, ¿qué Tercero está contigo?

Profesor: de Tercero A

Investigador: Tercero A, ¿cuál fue tu percepción de la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa en tu curso?

Profesor: Eh, bueno, mi percepción es bastante positiva, muy alentadora, porque lo que observé con el Programa de Lectura Silenciosa, en los niños, fue una motivación bastante fuerte, un entusiasmo, un interés de parte de los niños por realizar las lecturas, por acercarse a los libros, eh, se creó mucha expectativa y también se creó en algún sentido el hábito diario de tener esta lectura silenciosa durante quince minutos y los niños después de un período lo tenían muy incorporado, y a veces preguntaban “en qué momento vamos a hacer la lectura silenciosa” cuando, por ejemplo no nos tocaba horario temprano, y ellos estaban preocupados del tema permanentemente, les gustaba mucho. Y también observé que habían muchos niños dentro del curso que iban más allá del período de la lectura que teníamos en el programa, los niños se quedaban pegados en la lectura, seguían leyendo algunos

Investigador: ya

Profesor: o retomaban las lecturas en el recreo, entonces produjo una motivación bastante fuerte, les gustó a algunos, yo creo, mucho; trajeron libros de sus casas, ellos los que tenían libros, algunos trajeron libros de la biblioteca, se preocuparon un poco, y conseguimos libros nosotros de la colección infantil de la biblioteca para tener acá en la sala de clases. Ahora qué observaciones podría hacer yo, respecto de los libros mismos,

Investigador: ya

Profesor: de la oferta de libros

Investigador: si

Profesor: creo que no teníamos suficiente variedad

Investigador: ya

Profesor: porque de partida, los libros que la biblioteca nos entregó, eran libros muy, uniformes en su temática, eran todos libros de cuentos o pequeñas novelas y la mayoría de ellos viniendo del extranjero, digamos, de España particularmente, que son las colecciones del Barco de Vapor, la Colección Norma, que son más o menos uniforme en su formato y en su estilo y en el vocabulario, porque el vocabulario español si bien es cierto hablamos español, hay muchos términos que no manejamos... entonces eso a los niños les molestaba un poco o les incomodaba los, no hacía que los libros fueran atractivos. De hecho en las evaluaciones grabadas, después, de los niños, salía eso, los niños lo dijeron, entonces ellos obviamente preferían más libros de cómics, por ejemplo, el Asterix, el Ogú y el Mampato, fueron muy popular, los leyeron casi todos los niños, les encantaron, porque hay una combinación de literatura, de palabra escrita con imágenes, ¿no cierto? Y también un poco de humor, ¿me entiende?, la leyenda, hay una mezcla de cosas, pero está también el estilo más latinoamericano, más nuestro, en el lenguaje, en el

manejo del lenguaje, en la historia y todo lo demás

Investigador: Ya, o sea ... tu percibes que faltó variedad de materiales, digamos...

Profesor: .entonces creo que a los niños les encant... ..faltó variedad en la oferta de los libros, pero ese es un problema nuestro

Investigador: Mm

Profesor: porque los niños igual trajeron libros, pero lo que ellos traían era como lo clásico, no había tanto libro distinto, por ejemplo libro de Astronomía, o para los niños que les interesa los animales, la vida animal, la ecología, o cosas distintas, sino que todo era como el cuento, muy plano, en ese sentido hubo [poca] variedad, pero aún así los niños leyeron mucho, se entusiasmaron un montón con el programa, y ellos manifestaban que les hacía pensar un poco, que les aportaba nuevo vocabulario, que se divertían. Yo

Investigador: ¿en ese sentido piensas que, o sientes que hubo una, hubo un aporte en el sentido...

Profesor: sí, sí

Investigador: que los alumnos hayan, o sea, además de los aspectos motivacionales que tu me cuentas, piensas que hubo cambios en ellos frente a la lectura?

Profesor: Yo creo que sí, que esta lectura libre, personal, obviamente que produce un cambio, primero en la motivación, hay una visión distinta de lo que es leer, leer no es una obligación ni es un tedio, sino que es un placer

Investigador: Mm

Profesor: entonces se toma la lectura como un placer. Y a través de eso, entra todo el resto, porque algunos niños yo al principio les aporté un poco en que si ellos había alguna palabra que no entendían, que usaran el diccionario pa' verla, o que la anotaran en una hojita, en el cuaderno y después la buscaran, porque la lectura aportaba a la amplitud de vocabulario, y ellos lo entendieron así y algunos lo hicieron, otros no, o a veces me preguntaban a mí, ¿profesor, qué significa esto?, ¿te fijas? Pero la motivación yo creo que es fundamental, y la disposición y la actitud frente al libro, entonces es un aporte, indudablemente que es un aporte bien fuerte a otras áreas del conocimiento, porque te estimula la curiosidad,.. el saber, el investigar, te concentra más, así que, bueno, pero esas cosas igual están por evaluarse, pero yo creo que fue un éxito, para mí fue un aporte también

Investigador: ¿en qué sentido?

Profesor: como profesor, en el sentido de que los alumnos están más entusiasmados, más motivados y yo los puedo ver a ellos desde otra perspectiva, no los puedo ver desde una lectura obligada que es tediosa, que se hace por hacer sin sentido, sino que desde una lectura que para ellos es un gusto, es un placer es algo que ellos lo hacen porque tienen interés personal y propio, y que para ellos les significa una recreación importante, y una apertura al mundo de imaginación, de fantasía, de recreación, y valorar también el mundo de los escritores..., de los creadores, valorar el hecho de que poder escribir es algo maravilloso, de poder dibujar, una actitud distinta

Investigador:...Mm

Profesor: eso yo creo que fue super bueno, yo disfruté mucho con ellos en ese sentido

Investigador: mientras, ¿en los períodos de lectura tu leías con ellos?

Profesor: yo leía a veces, pero yo leía lo que yo quería leer

Investigador: no, por supuesto, por supuesto, lecturas tuyas... ¿y en general hubo un ambiente propicio?

Profesor: ...propicio, sí, bastante respeto, de los compañeros, bastante respeto al silencio, ¿ya? alguno que otro de repente le costaba elegir porque ya había leído

Investigador: correcto

Profesor: entonces ya no tenía mucha opción

Investigador: mucha opción

Profesor: pero esos son detalles. Así que yo quedé muy contento con el tema y yo creo que si esto se hace sostenido a través del tiempo, uno puede evaluarlo después de tres, cuatro, o cinco años

Investigador: ir viendo cambios...

Profesor: porque el lenguaje, la lectura, es un modo de estimular el desarrollo del pensamiento

Investigador: correcto

Profesor: entonces, por ejemplo yo me acordaba cuando leía cuando estaba chico y yo escuchaba a través de la radio los radioteatros que era un, era puro desarrollo estímulo de la imaginación

Investigador: sí

Profesor: eso ayuda mucho para la cosa de desarrollo del pensamiento, para resolver problemas creativamente, creo que es muy bueno. Además los niños tienen una buena actitud en general, con respecto de la literatura, los libros, las lecturas, porque además los papás apoyan mucho, los papás son interesados, son motivados, si uno les pide libros los papás mandan, otros compran. Hicimos un concurso literario, que fue parte de las clases de castellano

Investigador: ya

Profesor: habían niños que escribieron poesías, escribieron cuentos, muy motivante. Así que fue rico

Investigador: Rico. Entonces ¿sientes o percibes que los ayudó pese a que, bueno fue solamente un semestre el que leyeron, que se estuvo aplicando el programa, si los ayudo en el área de lenguaje, digamos en lo que es el programa regular?

Profesor: yo creo que sí

Investigador: ¿notaste algo, o no hubo cambios?

Profesor: yo creo que el gran cambio, para mí, que es fundamental, porque en un semestre tu a lo mejor, no vas a observar tanto cambios en cuanto a si los niños ahora

escriben con más o menos [faltas] de ortografía, ¿te fijas?

Investigador: no, claro

Profesor: pero sí tu puedes evaluar por ejemplo la actitud de los niños, tu la puedes observar, porque es una actitud distinta, de gusto, de estar contento, de disfrutar, entonces, si tú tienes esa base, el resto se va a ir logrando de a poco en el camino

Investigador: de acuerdo

Profesor: es decir con el estímulo, entonces para mí, ese cambio yo lo noté fuerte y me encantó

Investigador: ya

Profesor: para mí, se me hace mucho más, la tarea de enseñar ciertas cosas, que hay que enseñar

Investigador: ya

Profesor: ortografía, gramática, lo que sea, es mucho más llana, tienes el camino abierto, tienes la disposición de los niños, porque ellos saben que lo que van a aprender ahí les va a servir como clave para sus lecturas después, y para su escritura personal

Investigador: Perfecto

Profesor: ¿te fijas?

Investigador: Mm. Eledin, ¿qué sugerencias harías tú, para mejorar la aplicación del Programa, en torno a las condiciones? Ya comentaste algo en torno a la variedad de lectura, digamos, ¿no cierto?, de material...

Profesor: mira aparte de, aparte de que haya variedad en los texto, yo sugeriría que haya una mejor implementación de la biblioteca misma de la sala de clases

Investigador: si

Profesor: que tenga un espacio determinado, con un buen mueble, por decirte la parte física, para un buen trato el material, de los libros

Investigador: ya

Profesor: un buen cuidado, que también tiene que ver con esta actitud. También, tal vez yo sugeriría que los profesores se les pudiera entregar tal vez una especie de documento, folleto, no una cosa tan

Investigador: tan formal

Profesor: tan grande ni tan gruesa, sino que: fundamento y perspectivas de la lectura silenciosa. O sea que uno tenga los pies sobre la tierra, es decir por qué esto es bueno, por qué sirve.

Investigador: Mm

Profesor: y cómo uno puede percibir, eso es bueno, cómo uno lo puede evaluar ... aunque esto no se evalúa, pero, porque esto ayuda un montón para otras cosas, para el área matemática, para el mismo castellano, te orienta mucho

Investigador: Mm

Profesor: entonces tener un documento, más la cosa metodológica, yo no sé si será eso o fundamentos del tema

Investigador: los fundamentos del tema

Profesor: en la lectura

Investigador: bueno, en la sala ¿harías algún aporte más, tus alumnos leyeron sentados en los bancos?

Profesor: Sí, en mi caso estaba cada uno sentado en su mesa, porque era su lugar de trabajo, y porque tener otra forma, por ejemplo, en el círculo, en el, sentados en cojines, a veces para algunos puede que sea cómodo, pero para otros no

Investigador: para otros no

Profesor: porque tienen que trasladarse de lugar, tienen que ir a buscar un elemento extra que es el cojín, porque después tienen que ir a dejarlo ordenado, entonces ahí hay una pérdida de tiempo que es muy corto, y además leer en el escritorio que es lugar de trabajo es un lugar cómodo

Investigador: Mm

Profesor: sentados en silencio

Investigador: ¿tú en general los notaste cómodos en ese sentido...?

Profesor: Sí

Investigador: ¿no hubo inquietud...?

Profesor: entonces en eso está bien, yo creo que lo fundamental es que tengan una buena oferta de libros, cosa que los niños puedan escoger distintas cosas, para que sea realmente libre la lectura y ellos escojan el cómic, escojan algo sobre cine, o algo sobre magia, o sobre vida animal o sobre astronomía

Investigador: Mm

Profesor: en eso yo creo que

Investigador: ¿leyeron prensa tus alumnos, por ejemplo?

Profesor: Poco

Investigador: Ya

Profesor: Poco, yo creo que leen poco prensa, yo tengo intuición, porque tiene menos encantamiento

Investigador: Mm

Profesor: la literatura clásica lo que tiene es que encanta más

Investigador: sí

Profesor: por esta cosa mágica, o como la poesía, por la cosa rítmica o la musicalidad, qué se yo. Eso encanta a los niños por su etapa de desarrollo

Investigador: de acuerdo

Profesor: Entonces. Eso creo que sería lo fundamental, y que sea aplicado,

digamos, ojalá en forma uniforme en los cursos

Investigador: metodológico

Profesor: que sea más asumido, es decir, y que haya un a buena disposición de parte del colegio a entender que esta es una actividad fundamental, que no es una cosa así, como secundaria para ocupar el tiempo no más, sino que es una actividad fundamental y que implica desarrollo del pensamiento imaginación, la creatividad, ¿te fijas? Entonces yo disfruté mucho con el Programa, además yo creo que es por una cosa personal también, como a mí me gusta la literatura

Investigador: de acuerdo

Profesor: así la motivación pa' los niños es extra, y como yo escribo también, ¿me entiende? A los niños les ayuda mucho eso. Entonces yo vengo y les muestro mis libros, también escribo y les cuento por qué escribo y cómo escribo yo, que yo escribo en borrador y tengo falta de ortografía, pero después las corrijo, porque un borrador es justamente para que uno pueda corregir y llegar al libro es un proceso, no es que uno escriba un libro así tal cual uno lo, sino que es todo un caminar, entonces eso a los niños les despierta, la curiosidad, el ánimo y las ganas de, de ser, porque uno es un modelo, uno es un modelo en muchos aspectos. Así que esa es una motivación entretenida pa' los niños.

Investigador: de acuerdo

Profesor: Pero todos los profes igual pueden tener una actitud similar, aunque no escriban

Investigador: no, por supuesto...

Profesor: a todos les gusta la poesía, a todos les gusta leer

Investigador: ¿Alguna otra cosa que quisieras comentar con respecto a?

Profesor: No, solamente que creo que, ha sido un aporte para los niños... y para el colegio, creo, ha sido un desafío, un aporte, que ojalá tenga un tiempo, que se sostenga en el tiempo, que podamos con evaluarlo con mayor precisión después para decir, mire, en realidad esto, a esto es lo que ayuda, ayuda en esto, en esto y en esto, para ser más preciso

Investigador: correcto

Profesor: como la ciencia es muy rigurosa

Investigador: de acuerdo

Profesor: para convencer a través de la ciencia que es bueno

Investigador: correcto

Profesor: aunque a veces la ciencia no convence, por muchos datos que tenga, sino que lo que convence es el espíritu, pero igual sería bueno mantenerlo

Investigador: Mm

Profesor: que el colegio lo acogiera... y que se valorara

Investigador: Mm

Profesor: que hubiera un valor de esta actividad. Yo creo que sí, a mí me encantaría seguir como. Yo tengo un proyecto ahora de publicar por ejemplo, una Antología de poesía para niños, una antología que yo le llamo antología de la hermandad, que son puros poetas chilenos y españoles

Investigador: ya

Profesor: solamente, y una variedad de escritores y poetas, entonces yo quiero desarrollar también un proyecto para mejorar la escritura de los niños, pero a través de los textos literarios poéticos

Investigador: ...fantástico

Profesor: que sea, que los niños puedan leer harta poesía, que la memoricen, que la reciten, que la puedan declamar, eh, leerla, que la puedan actuar, pintar, dibujar, ¿te fijas? Hacer maquetas...

Investigador: distintas manifestaciones

Profesor: claro. Entonces a través del lenguaje poético mejorar la propia expresión de los niños, la propia capacidad de escribir. Ese es mí, como mi deseo, que me gustaría a mí, aportar en eso. Y con algunas bases digamos, fundamentales sobre el tema, del lenguaje y la escritura

Investigador: Mm

Profesor: a mí me gusta mucho Octavio Paz como teórico de la poética

Investigador: ya

Profesor: entonces, de ahí me agarro un poco, bueno y de otros más. Pero, sería lindo, me encantaría poder participar en eso, apoyarlo. Así que eso no más

Investigador: Gracias

Profesor: Y dar gracias por la experiencia

Investigador: no, gracias a ti.

Entrevista a Profesora 3ºD-Ge2. Realizada por el investigador.

Fecha: 18 de diciembre de 2002

Lugar de la Entrevista: Colegio Saint George's College

Investigador: Ya. Gina la idea es que tú me cuentes ¿Cómo percibiste la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa con tu Curso?

Profesora: Ya, los niños aquí tenían, tu sabes que tenían siempre un set de libros que tenían que leer bimestralmente

Investigador: ya

Profesora: que costaba mucho que ellos leyeran, era, cada vez que, ellos sabían que cada tres meses tenían la aplicación de una evaluación ¿ya? de uno o dos libros que tenían que una list... de un listado

Investigador: ya

Profesora: y normalmente lo que pasaba que ellos a la última semana empezaban a leer apuraditos los libros cuando se acercaba la evaluación. Cuando se implementó el proyecto que lo implementamos con libros de biblioteca, ¿ya?, los niños en la mañana, después de la reflexión sabían que inmediatamente tenían quince minutos, porque partíamos, incluso algunas veces más, partíamos a las 8:10, a las ocho y media, más o menos

Investigador: Si

Profesora: donde ellos, cuando llegaban aquí a la clase, antes de arreglar todas sus cosas, colocaban su libro sobre la mesa, después venía la reflexión y ahí inmediatamente apenas sonaba el timbre se iban a la lectura silenciosa

Investigador: ya

Profesora: ahora, aquí en el Saint George, entre comilla, yo pensé que no iba a resultar, porque en otras partes que lo habíamos hecho, la lectura silenciosa en general, o sea todo el colegio estaban con al lectura silenciosa, entonces yo pensaba como profe, que aquí al haber eh, especie de ruido, traslado, no se iba a poder generar el ambiente que necesitaba.

Investigador: el ambiente adecuado

Profesora: el ambiente adecuado. Y la verdad es que no fue así, la verdad los niños a las ocho y cuarto ya, cuando comenzaba el otro timbre, eh, iniciaban su lectura y absolutamente todos los del curso leían. Eh, leían todo tipo de cosas, incluso cuando se dieron cuenta que podíamos leer hasta diarios, normalmente aquí todos los días habían diarios,

Investigador: Si

Profesora: o sea los niños se encargaban de traer los diarios

Investigador: de traer diarios...

Profesora: los diarios de, en la mañana y además ya empezaron a traer libros, o sea otros libros que a ellos les gustaban y estaban dentro de la, del sector de biblioteca que teníamos. Entonces eso motivó dos cosas, que en ese momento eran muy importante para mí: el sentido del silencio, porque ellos no manejaban el silencio

Investigador: ya

Profesora: es un curso de niños muy inteligente, muy acostumbrados a hablar y la cosa del silencio ellos no la manejaban, pero en ese momento sí lo lograban establecer, el silencio, y empezaron a adquirir el hábito por la lectura, o sea ellos terminaban, usaban una especie de fichaje donde atrás estaba el, tenían una ficha donde ellos se inscribían, ponían su nombre y eso significaba que ese libro lo estaba usando, tal niño

Investigador: como la ficha de biblioteca, digamos

Profesora: como la ficha de biblioteca, pero la seguían, seguía el nombre hasta que lo terminaran de leer, una vez que lo terminaban de leer, colocaban la fecha y eso significaba que ya lo podía tomar cualquier otro niño,

Investigador: otro niño

Profesora: o sea bastaba que pusiera su nombre y eso quería decir que era de ese niño hasta que se generara otra

Investigador: correcto. Claro, con eso facilitaste que los niños leyeran continuamente un mismo texto

Profesora: exactamente

Investigador: y trataran de terminarlo, digamos

Profesora: trataran de terminarlo, eh, y fíjate que a medida que fue pasando el tiempo, porque fue esto al Segundo Semestre que también dijimos por efecto de, de cambiar su hábito, puede afectar, que ellos no se acostumbren

Investigador: ya

Profesora: ya que les cuesta acostumbrar y pasan, que se yo, diez, quince minutos antes que logren tomar el asunto de la lectura

Investigador: Si

Profesora: Y no fue así, rápidamente ellos se incorporaron a la Lectura Silenciosa, eh, ellos empezaron a leer, a leer mucho y llegó para tanto que se leyeron todos los libros que habían en la biblioteca ¿ya?, en la biblioteca de aquí, de la sala, permanente, y ellos empezaron a ir a la biblioteca y a traer libros, o sea

Investigador: ya

Profesora: Uno normalmente veía de que los niños andaban con libros en su mochila

Investigador: correcto

Profesora: O sea empezaron a adquirir el hábito lector. Y yo como profesora también me sirvió mucho, porque, ellos en su prueba, la que tuvieron en el primer bimestre, en el, a ver, en el Tercer Bimestre

Investigador: ya

Profesora: Eh, yo partí de que, incluso lo hablé en la reunión de

Investigador: de apoderados

Profesora: de apoderados, donde los niños, encontraban que tenían una debilidad en la comprensión lectora, y le había ido mucho mejor en la parte de ortografía y de gramática, y no así en la parte de comprensión lectora cuando era mucho más fácil la parte, según yo, sacarse mejor nota en la parte comprensión lectora que en la parte gramática y ortografía

Investigador: ... correcto

Profesora: que era más difícil. Y empezó a cambiar ese esquema y los resultados que yo tuve, excelentes resultados en la comprensión lectora y en la parte gramática se mantuvo, pero sí las expectativas de comprensión lectora fueron lejos, lejos, lejos, mucho mejor, mucho, mucho mejor. Y eso involucra todo, que mejoren la, la parte de ortografía,

y mejoren la parte gramática también. Así que para mí como profesora fue excelente.

Investigador: ya

Profesora: ...para mí fue una experiencia muy, pero muy buena.

Investigador: ¿en general tus alumnos leyeron cosas variadas?

Profesora: variadas, de todo tipo... leyeron libros que estaban contemplados dentro de, de lo que ellos esperaban de acuerdo a su edad, todo lo que se trajo de biblioteca, eh, pero fíjate que dejaron de lado las que nosotros teníamos como lectura obligatoria

Investigador: obligatoria

Profesora: las dejaron de lado, o sea, sencillamente eso me hace a mí recapacitar que lo que nosotros escogimos como lectura obligatoria no es

Investigador: no es...

Profesora: lo que ellos necesitan de acuerdo a sus intereses.

Investigador: Mm

Profesora: yo creo que ahí va, tendría que haber un estudio de eso porque ahí

(fin de la grabación)

(otro lado de la cinta)

Investigador: Ya, sigamos

Profesora: Ya, entonces, como te iba diciendo, yo creo que debería haberse, nosotros los profesores en base a eso debemos hacer un estudio de que los libros que nosotros estamos colocando como lectura obligatoria para poderlos evaluar, no son los libros que le interesan más a los niños, son otro tipo de libros

Investigador: ahá

Profesora: y tal vez, toda esa cantidad de libros que tenemos ahí, porque tenemos como cien ¿ya? entre los que trajeron, la biblioteca y más encima los que aportaron los papás, ya, eh, es una amplia variedad para que podamos escoger, ... niño lectura de libros super corrientes como, tanto novela, como diarios, como revistas, pero, todo tipo de cosas

Investigador: todo tipo de cosas

Profesora: todo tipo de cosas ¿ya? incluso a una hasta le bajó por leer hasta la Biblia, ¿ya? y me dijo miss puedo leer la Biblia y me interesa...bueno, lea la Biblia, porque eso es parte dentro de la lectura

Investigador: Ya

Profesora: Así que

Investigador: ¿Tú tratas normalmente, trataste de acompañarlos en la lectura mientras ellos leían? ¿Sí?

Profesora: no, yo leía con ellos

Investigador: leías con ellos

Profesora: leía con ellos mis libros, traía mis libros

Investigador: Ya

Profesora: lo que sí faltó que, pudiera yo compartir, ponte tú, lo que yo estaba leyendo

Investigador: ah, faltó

Profesora: faltó, ¿ya? poder tener la instancia

Investigador: generar el espacio donde se comentaran las lecturas

Profesora: generar la instancia de, generar yo, de que yo pudiera generar las lectura con ellos, porque ellos en realidad sí comentaban: léete este, este me gustó, ¿ya?, entonces ellos mas o menos se manejaban cuáles eran los libros más o menos entretenidos

Investigador: entretenidos

Profesora: ¿ya?, les gustó mucho también los Asterix, tu sabes que los

Investigador: ah, los Asterix y Obelix

Profesora: son, ... lo máximo para ellos

Investigador: Mm

Profesora: ahora, dentro de esto, también hay que tomar el aporte que tienen los Asterix, porque de repente algunos papás dicen no, estos son novelas, simples novelas, y no es así

Investigador: claro... son caricaturas

Profesora: ¿ya? porque son caricaturas, no tienen un valor

Investigador: ... una historieta sin valor

Profesora: y la verdad que no es así,

Investigador: claro

Profesora: te dan un aporte histórico bastante importante dentro de su contexto, yo creo aplicando lo que al niño le puede interesar, dentro de lo que es una historieta. Pero sí lo que maneja es un aporte eh, importante insisto frente a lo que como se va desarrollando, incluso si lo miro en la parte castellano como pueden desarrollar una historieta ¿ya? cómo se van desarrollando, cómo van hablando, qué tienen que decir, o sea todo ese aporte de lenguaje, de producción en sí, en lo que debe ser el lenguaje, si el lenguaje no tiene por qué ser fome ¿ya? el lenguaje tiene que dar una... vuelta ahora, yo creo e lo que venimos nosotros en lo que es la época actual, ¿ya? y poder entregar, tal como lo dice La Reforma, una cosa aterrizada, involucrada en lo que los niños realmente quieren y les interesa en este momento y no dejar el lenguaje como una cosa llena de reglas y llena de libros inmensos de largos, mientras más largos sean, mayor es el aporte que puedan tener ellos en la parte literaria, yo pienso que no es así

Investigador: Correcto

Profesora: ¿Ya? ahora que niños de ocho y nueve años tenga tal interés en leer y

que en cualquier momento uno pudiera decir ‘¿miss, yo puedo leer y sacar mi libro?’, pienso es fantástico, fantástico. Yo creo que este curso, va a ser por lo menos si siguiera, experimentando esta situación, o sea si este proyecto se pudiera seguir aplicando a todo nivel, porque ya se comprobó eso, que se puede hacer

Investigador: Sí

Profesora: A pesar de, de las dificultades de horario

Investigador: Claro

Profesora: Se puede hacer, a pesar de que no lo están aplicando en todos los cursos

Investigador: En todos los cursos

Profesora: A pesar de los traslados de los niños, se puede hacer, porque se puede establecer el ambiente para

Investigador: Mm

Profesora: Eh, los niños debieran tener un futuro de, de grandes lectores; de ser, porque están habituados a eso

Investigador: Pese al corto tiempo que se aplicó, digamos durante este segundo semestre, ¿tu sientes que los niños modificaron hábitos, actitudes frente a la lectura, gustos?, o sea ¿los viste más motivados... con el tema de la lectura?

Profesora: Motivados sí, yo creo que sí

Investigador: Sí

Profesora: Porque aquí tu, piensa tu que aquí a los niños en realidad en ese horario sencillamente era silencio, o sea el niño que no leía, yo no podía estar ‘oiga, dedíquese a leer’ ¿ya?, porque esa no era la idea, o sea, comenzó la lectura y empezaba a leer mi libro y todos los niños, yo observaba, ahí levantaba de repente la lista y todos los niños estaban leyendo, cuando podían estar sacando una hojita y haciendo lo que hicieron, o sea

Investigador: Ya

Profesora: Estaban los treinta y nueve, o los treinta y ocho leyendo incluso hasta la Catherina que tiene Síndrome de Dowe, y leía su libro

Investigador: Ya

Profesora: ¿ya?, entonces aquí, piensa tú que además no había una cosa que implicara una evaluación

Investigador: Correcto

Profesora: eso es super importante, porque de repente los niños se sienten muy identificados que detrás de esto ¿miss y hay una nota?

Investigador: Mm

Profesora: ¿Esto significa, ¡qué se yo!, que si yo leo en este período usted me va a poner una, un siete en lenguaje?. Ellos sabían perfectamente que no era así

Investigador: Mm

Profesora: ¿Ya? igual lo realizaron y el niño tu no, no puedes obligarlo a hacer algo

Investigador: De acuerdo

Profesora: En esta cosa se mide mucho ¡ya!, listo, no está haciendo esto, traiga el manual para una anotación negativa, no hubo nunca una anotación negativa

Investigador: Perfecto

Profesora: frente a los que no leían o un estímulo de anotación positiva frente a todos los que estaban leyendo

Investigador: En el fondo se generó un espacio propicio para eso, eso facilitó, generó un ambiente

Profesora: Eso facilitó un ambiente y tu sabes que en la medida que tu le das un ambiente favorable a los niños, un ambiente de que ellos no se sienten presionados y se sienten motivados y les da además lo que ellos quieren

Investigador: Mm

Profesora: Y lo que ellos le interesa, no hay que hacer nada más, nada más en; lo demás viene

Investigador: Viene solo

Profesora: Solo, solo, y ese es el resultado ¿ya? Y yo creo que en este curso fue un muy buen resultado, por lo que yo veía, porque después yo veía que después seguimos con, después se cortó un poco, porque venían las pruebas de Unidad

Investigador: Ya.

Profesora: Y los niños estaban con sus libros, o sea, se terminó la biblioteca y siguió los libros en la mochila

Investigador: En la mochila

Profesora: En la mochila, ¿ya? entonces terminaban algunos sus pruebas y sacaban sus libros para leer o tenían un espacio y algunos seguían leyendo. No te digo que todo el curso

Investigador: Sí, ...

Profesora: Pero sí ya de esos diez o quince, que frente a que no tener nada que hacer saquen su libro y se ponen a leer, y a leer cualquier cosa, no significa que solamente, que se yo, que tengan que estar leyendo su lectura, ¿te das cuenta?, el libro, sino que leer cualquier cosa que a ellos le llamara la atención

Investigador: ¡Ah!

Profesora: Diarios, tu vieras como leían diarios después, era increíble, se sabían todas las noticias y manejaban toda su lectura del diario mural.

(detención de la grabación)

Investigador: ...que esta.. que leían diarios

Profesora: Sí, motivó mucho, fíjate, el asunto de que empezaran a leer el diario ¿ya? y, como ellos tenían su diario mural, las noticias las sacaban directamente de su lectura de diarios y cosas así como bien, bien de actualidad, todo lo que tenía que ver entre las guerras, eh, la muerte, que se yo, del pintor chileno que, ¿te das cuenta? Tipos que tenían que ver de actualidad, que ellos no manejaban aquí en esta parte, ellos estaban ya al tanto y lo colocaban al, en el diario mural donde normalmente todas las semanas cambiaban por la lectura que ellos utilizaban... que antes no la hacían

Investigador: no la hacían

Profesora: no lo hacían, o sea, empezaron a hacerla cuando fue lo de las Torres Gemelas y eso los impactó y lo ponían, pero, después ya no, empezaron a colocar todo lo que tenía que ver y que ellos leían normalmente de ...

Investigador: ... Oye, Gina, bueno, por lo que tu me decías, también tu percibes cambios, digamos, en el tema de la comprensión lectora o sea en los instrumentos que tu trabajaste, digamos, o que evaluaste dentro del programa regular, ¿tu piensas que puede haber habido alguna...

Profesora: no, yo pienso que de todas maneras tuvo...

Investigador: ¿Influencia?

Profesora: Sí, sí, sí, sí. Aquí a los niños les costaba mucho entender, mucho entender, eh, los párrafos que leían, tu sabes que la comprensión de lectura en los terceros básicos

Investigador: Mm

Profesora: Eh, no hay, el instrumento que evaluación que nosotros utilizamos, más menos sin tener que ver eso, la calidad de la, de elemento, pero eran por lo menos dos páginas, ¿ya?

Investigador: Ya

Profesora: Y a ellos les costaba, les costaba leerlo y para contestar las preguntas volvían atrás, no entendían mucho, no entendían la secuencia, y este asunto de acostumbrarse a leer, por supuesto que les facilitó a ellos enormemente eh, poder leer y comprender lo que estaban leyendo

Investigador: Ya

Profesora: Porque el libro, se dieron cuenta que no importaba la cantidad de libros que leyeran, sino que leyeran por el placer de leer. Si ése es el cuento, leer por el placer de leer.

Investigador: ...de leer

Profesora: Entonces eso te hace un poco, fíjate la otra vez mis hijos me decían, no son lectores y yo tengo un hijo que ahora está estudiando periodismo

Investigador: Ya

Profesora: Y tiene que leer por supuesto,... entonces me decía, me decía mamá pero, que lata este asunto de leer. Te digo más, yo una vez les tuve que leer un libro apuradito porque tenían una prueba

Investigador: Ya

Profesora: Y les tuve que contar el libro y fue su mejor nota que fue un seis, porque los libros que antes leían les iba con un tres, apenas con un cuatro y se leía el libro, y el libro, la única vez que se ha sacado una buena nota con el libro, fue de un libro que yo le conté, que me lo leí y se lo conté rápidamente el día anterior y se sacó un seis en el libro, ¿ya?

Investigador: Ya

Profesora: Entonces eso, te dai cuenta que él, él no tenía o sea leía, y leía como momia, no le gustaba para nada ¿ya? y aún yo, el primer libro que yo leí, me acuerdo que me encantó debe haber sido en tercero medio, que fue Cien Años de Soledad, y de ahí me convertí en lectora, y yo mis vacaciones son llevarme, para leer y descansar,

Investigador: Ya

Profesora: Porque yo les decía a los niños, es viajar en un mundo de fantasía, es poder ir y recorrer el mundo sin haber ido, o sea sin haber viajado yo recorro el mundo, me traslado a Egipto, me traslado a Arabia, a donde sea, puedo ser una astronauta, puedo ser lo que sea, y creo que eso empezaron a ver los niños, a darse cuenta que ellos podían conocer muchas cosas a través de la lectura ¿ya?

Investigador: Y expresar su fantasía

Profesora: Su fantasía y empezar a leer libros de enciclopedia, piensa para el proyecto la cantidad de libros y todo lo que sabían ¿ya?, tu mismo hijo en el asunto de Pueblos Aborígenes que empezó a investigar

Investigador: Mm

Profesora: de los Mapuche, y leía libros de Mapuche y se iban a biblioteca, fíjate que cuando no hacían Educación Física, después me enteré, que ellos se iban a la biblioteca ¿ya?, en vez de quedarse jugando a la pelota, porque no hacían educación física,

Investigador: Ya

Profesora: Se iban a la biblioteca a leer. O sea de ahí ya tenemos niños que van a ser futuros lectores ¿ya? futuros lectores y en la parte académica que me compete a mí de profesora, realmente les mejoró y si hay que comparar las notas que tuvieron el primer semestre en comprensión lectora

Investigador: Mm

Profesora: Con las notas que tuvieron el segundo semestre, más del 50% subieron sus calificaciones, más del 50%, yo te diría que deberían haber entre el 70 y el 80% de los que subieron sus notas

Investigador: Subieron sus notas

Profesora: Realmente

Investigador: perdón, hay un proceso también

Profesora: hay un proceso

Investigador: que es parte de la malla curricular, digamos

Profesora: que es parte de, es parte del programa regular, parte también de la maduración de ellos

Investigador: Correcto

Profesora: ¿ya?, porque también en un año los niños van

Investigador: sí

Profesora: madurando

Investigador: van madurando

Profesora: van captando mejor las cosas, pero sí tiene que ver con que aquí hubo un interés por seguir en el hábito lector, que eso yo creo que es lo más fantástico de todo, lo más fantástico, abrirle como una llave, una puerta así de que abrió al mundo de la lectura, que antes no lo tenían, que antes no lo tenían,

Investigador: Mm

Profesora: insisto que, nosotros de los siete u ocho libros que entregábamos por cada bimestre, se tenían que leer dos, obligatoriamente

Investigador: dos por bimestre, digamos...

Profesora: dos por bimestre, y tu ves que a pesar de que yo le ponía hartos colores, haciéndoles evaluaciones que tenían que ver con dramatizaciones, con dibujos, que no era la simple prueba y que

Investigador: y

Profesora: tenían que poner qué les había gustado más del libro, eh, que pusieran un final, que le cambiaran el intermedio, que una serie de cosas, buscándole toda la cosa aún así no lograba como yo cerrar el ciclo en cuanto a lo que era la cosa de lectura

Investigador: de lectura

Profesora: y creo que esto simple, a pesar de que no se creía que en el Saint George se pudiera dar así ¿ya?, por todos los timbres, por todos los, movimientos

Investigador: por todos los movimientos y a pesar que solamente habían dos cursos aplicando el Programa, digamos

Profesora:...dos cursos aplicando el Programa. Y yo creo que de todas maneras tendría que darse de que en esos dos cursos que se aplicó el Programa yo creo que hay diferencias en cuanto a la cosa de lectura, frente a los otros, por lo menos en la percepción y el gusto por la lectura, por lo menos frente a eso.

Investigador: Gina, tu que estuviste a cargo de la aplicación de Programa en este curso, eh, ¿qué crees tú, qué cosas se podrían hacer, medidas a tomar digamos, para mejorarlo si se quiere aplicar en lo sucesivo, en estos niveles?

Profesora: A ver, yo creo que el ambiente debiera mejorarse más

Investigador: Ya

Profesora: Yo lo tuve que hacer en un ambiente muy estructurado

Investigador: Ya

Profesora: Y tu ves como está la sala, está

Investigador: Sí

Profesora: En ele. O sea no está uno detrás de otro por supuesto, pero está en ele

Investigador: Ya

Profesora: ¿Ya?, yo cuando estuve en otros colegios, teníamos alfombra, teníamos cojines, o sea los niños podían ir a cualquier lugar de la sala ¿ya? y estar a su gusto, sentados, de guatita, tu ves que aquí no tenemos alfombra

Investigador: ya

Profesora: porque este año no tuvimos alfombra, ¿ya?, entonces también esa parte de ambiente que es super importante

Investigador: trabajar el ambiente

Profesora: hay que trabajarlo

Investigador: ya

Profesora: ¿ya?, eso sí, sacar esta desestructuración que tenemos en este momento, por último, darle una alfombra donde ellos se puedan estirar, puedan tener como lugares, si eso digo porque hay niños que les cuesta estar así en una silla, eso digo, en una mesa estando leyendo, es más difícil

Investigador: correcto

Profesora: ¿Ah?, entonces que la parte ambiente yo creo que hay que mejorarla, la parte ambiente

Investigador: claro

Profesora: la parte de entregar también mucho más material

Investigador: más material, que haya más material

Profesora: tu piensa, claro, claro, tu piensa que tenemos un curso casi cuarenta niños, tener cien libros también es poca la variedad, muy poca, debiera ser por lo menos cuatro, cuatro cosas diferentes.

Investigador: ¿qué cosas?

Profesora: Y cosas distintas, ¿ya? tal como te decía yo, enciclopedias. Fíjate que aquí nos manejábamos exclusivamente casi con los libros normales, diarios, e historietas

Investigador:...ya

Profesora: cuando deberíamos habernos manejado todo el bagaje de lo que significa la lectura y eso también nos faltó, ¿ya?, nos faltó esa parte, de..., la otra vez Teresita también decía, bueno, esto podemos aplicarlo aunque yo no estoy muy de acuerdo en eso, pero también podría ser, en el asunto como, momento de silencio cuando los niños están muy inquietos,

Investigador: Mm

Profesora: me decía, se puede aplicar esto cuando veas que los niños están muy alterados, qué se yo, para bajar un poco las cargas; también puede ser, aunque mucho cuidado con eso, porque de repente se puede

Investigador: claro, es un tema complicado, además que no lo van a aplicar sistemáticamente a la misma hora todos los días...

Profesora: claro, sistemáticamente y esto tiene que ser sistemáticamente

Investigador: si, ya

Profesora: Yo, te digo, frente a las dos realidades que vi,

Investigador: Mm

Profesora: que me tocó experimentarlo, las dos veces fueron de forma muy positiva, o sea yo creo en este proyecto

Investigador: en este Programa

Profesora: en este programa, ¿ya?, eh, y en el otro partíamos, desde el auxiliar estaban todos leyendo, todos leyendo

Investigador: correcto

Profesora: todo el colegio leía ¿ya? por la importancia que tiene la lectura, o sea si tu tienes niños, buenos niños lectores, tienes buenos niños que van a ser buenos niños para ciencia, buenos niños para historia, buenos niños para teología, porque todo lo que implica comprensión ¿ya?

Investigador: ya

Profesora: entonces no es solamente lenguaje

Investigador: claro

Profesora: es todo

Investigador: es la habilidad de...

Profesora: te digo incluso hasta la resolución de problemas, en matemáticas,

Investigador: correcto

Profesora: ¿ya?, porque un niño que comprende bien en matemática, que sabe leer completas todas las instrucciones y que entiende lo que se le está diciendo, es fundamental para todo lo que tiene que ver con razonamiento lógico que es la resolución de problemas que tanto nos causa dificultad a los profesores de matemática, ¿ya?, entonces por un lado eso, te digo, aplicar más un ambiente mejor

Investigador: mejorar el ambiente

Profesora: mejorar el ambiente, dar mayores recursos

Investigador: mayores recursos

Profesora: más materiales y te digo, que se den en cuanto todo, o sea una mayor publicidad, de repente los niños pasaban por aquí y quedaban muy mirando qué es lo que nosotros estábamos haciendo ¿ya?

Investigador: correcto

Profesora: y por efecto de este bagaje que teníamos tantas cosas que hacer partimos lectura silenciosa es importante, que debería haber sido a nivel, más de afuera

Investigador: más de afuera

Profesora: incluso, ¿ya?, más de afuera, que los niños se dieran cuenta todos los de afuera qué es lo que estábamos haciendo aquí, qué es lo que estábamos experimentando, que no todos los papás saben, yo creo que incluso los papás de los otros terceros no

Investigador: no sabían que se estaba...

Profesora: no sabían que nosotros estábamos haciendo este tipo de proyecto, sabían los que, los papás de estos cursos y que lo tomaron muy bien, nosotros le contábamos a los profesores, por lo menos en mi caso, yo como profesora jefe cuando les conté, en qué iba a consistir el Programa ¿ya?, los papás estuvieron muy, muy, muy de acuerdo y muchos de ellos nos facilitaron libros para traer acá y podernos aportar más ¿ya?, esto también podría haber sido aun nivel más macro, te digo si, esto, los otros papás también están enterados de que se estaba tratando de llevar un programa y que ojalá siguiera, que no parara aquí, entonces

Investigador: lógico

Profesora: recordemos que los niños se están iniciando en esto, o sea

Investigador: Mm

Profesora: Si se para, los niños se olvidan

Investigador: Cierto

Profesora: Y qué nos quedó, o sea esto de Lectura Silenciosa si uno los aplica una vez, al año, no lo aplica nunca más o lo aplica en dos años más

Investigador: Mm

Profesora: Incluso hasta cuando han cambiado ya los niños

Investigador: No claro, se requiere continuidad

Profesora: ¿ya?, requiere una continuidad, porque es distinto un niño de, a esta edad, al lolo que tiene catorce, quince años que tu lo vas a tener, que sea entre comillas, obligar a empezar a leer unos veinte minutos de lectura silenciosa: Pienso que esta edad es también muy, muy buena para iniciarlos en todo este tipo de cosas. Uno porque ya parten con Tercer año donde empiezan ya ellos a escribir, a desarrollar escritura espontánea

Investigador: Mm

Profesora: Donde manejan todas las letras, todas las consonantes, están con la cosa de ortografía, ¿ya?, entonces es como una etapa super importante también como para iniciarlos en esto, también muy buena idea haberlo iniciado en esta edad, en este curso también. Eso te podría decir

Investigador: Eso, ¿algo que quisieras agregar, que pienses que no hemos

comentado, que te interesaría, que te parecería importante comentarlo?

Profesora: No, básicamente, te digo, el asunto de que se pudiera implementar a nivel

Investigador: Primera Unidad

Profesora: De Primera Unidad, ¿ya? creo que es super importante, que por último si no se implementa a nivel de primera unidad sí se pudiera implementar a nivel de Tercero y que estos terceros, como ya lo experimentaron, lo pudieran continuar

Investigador: En Cuarto

Profesora: En Cuarto, ya sería una pena, que se tratara de implementar un plan y a pesar de que tuvo resultados, fíjate, a pesar de las dificultades extra que se pueda tener, igual fue bueno que esto terminara aquí, yo creo que eso es, es como muy malo y es como un mal chileno, eh

Investigador: Mm

Profesora: Ver que, hacer evaluaciones que las evaluaciones realmente, o no se hacen, de repente se aplican programas y no se hacen las

Investigador: Las evaluaciones

Profesora: Evaluaciones y por otro lado, de repente se aplican programas, se hace las evaluaciones, se tiene evaluaciones positivas y no se siguen implementando y no se siguen con estos. Con estos cursos por último debiera seguirse, y no quedar así, porque ahí si que, tiramos cosas a los niños y los estamos utilizando como Conejillos de Indias y nada más, y no, no continuamos y los dejamos ahí, entonces los niños frente a ellos también dicen bueno ¿esto era importante en algún momento y dejó de ser importante en otro? Y estamos tratando de generar generaciones, como nosotros que fuimos lectores

Investigador: Mm

Profesora: Y sabemos que los lolos de ahora no son lectores

Investigador: No son lectores

Profesora: Es un tremendo problema, ¿ya? y este es un, yo insisto, a mí me gusta mucho esto de este Programa porque encuentro que es muy, muy bueno. Muy, muy bueno, y yo tenía mis dudas, también frente si en el Colegio Saint George lo íbamos a poder

Investigador: Se iba a poder aplicar o no

Profesora: Aplicar o no, ¿te acuerdas que yo una vez te lo dije?

Investigador: Sí que me lo dijiste el año pasado

Profesora: Fui pero super, pero super mala y drástica el año pasado porque te dije que yo tenía mis dudas frente a este colegio de que era tanto timbre y tanto ruido, tanta cosa extra ¿ya? si se podía aplicar como todo. Y la verdad que tengo que decir, echar pie atrás y decir que sí, que se puede hacer y que ojalá que continúe. ¡Gracias!

Investigador: Gracias a ti

(Fin de la grabación)

Entrevista apoderados 3ºA-Ge1. Realizada por el Investigador y el profesor del curso.

Fecha: 30 de diciembre de 2002

Lugar de la Entrevista: Colegio Saint George's College

Participantes: 4 apoderadas y 1 apoderado, madres y padre de 3 niñas y 2 niños.

Investigador: Bien, la idea es que tengamos una conversación sobre el tema "Programa Lectura Silenciosa" y me gustaría saber si ustedes tienen alguna opinión con respecto a la aplicación del Programa y cómo lo percibieron ustedes a través de sus hijos, digamos...

Profesor: cualquiera

Apoderada1: Bueno, el Mati lo que me contó a mí que, a él le había gustado mucho el Programa de Lectura, pero que tenía un puro inconveniente, que él no podía terminar los libros porque al día siguiente, que sé yo cada cuantos días, no me explicó bien, otro compañero usaba el mismo libro

Investigador: ya

Apoderada1: ¿Ya? lo otro era que quitaban los separadores de hoja,

Investigador: los marcadores

los marcadores de hoja que ellos habían hecho con otra profesora

Profesor: Claro

Apoderada1: ¿Mm? Entonces eso era lo que a él no le gustaba, porque no podía terminar la historia completa. Eso es lo que encontró él malo del curso

Apoderado1: Y lo otro de esto, poco tiempo, claro...

Apoderada1: bueno es que a él...

Apoderado1: ... me llama mucho la atención, le gustó, primero por dos cosas, porque ahora ... las dos presiones, uno porque él podía leer lo que le gustaba. Ahora te voy a hacer un comentario bien personal, y lo otro que le llamó la atención el silencio que había, entonces esas dos cosas le gustaba, lo negativo era el poco tiempo

Apoderada1: claro

Apoderado1: claro, es que los niños no quieren estar en clase y estar haciendo lo que les gusta a lo mejor, y lo otro es que no terminaba y al otro día no podía seguir con lo que había quedado pendiente. Respecto a mí, lo que me gusta yo creo que el Matías se ha incentivado un poco en la lectura, no mucho, pero siempre, tal vez normal respecto a lo que él le gusta, yo lo miro en un caso personal, yo no leo mucho pero tampoco leo, leo lo que me gusta, yo leo muy pocos libros, pero sí muchas revistas científicas...

Apoderada1: él ve harta lectura, digamos en la casa porque el fin de semana... casi todos estamos leyendo, cuando estamos hiper cansados

Apoderado1: claro, pero a eso,... cuando uno los trata de encauzar, oye léete los Papeluchos...

Apoderada1: y él toma el Condorito...

Apoderado1: no les gusta mucho esa cuestión

Apoderada1: claro

Apoderado1: ... ahora sí se ha notado, no quiero decir que un cambio absoluto, pero sí se ha notado cierto interés en leer en forma solo

Apoderada1: es que tiene un amigo que lee con su abuelo con música ambiental, entonces yo le digo ... Felipe, él sabe leer muy bien El Mercurio... entonces yo le digo, leamos...

Apoderado1: Lo que sí creo que, no sé si se evaluó pero es una duda que yo que.. es si ellos leen y comprenden

Apoderada1: ¿y comentan después?

Apoderado1: o realmente están leyendo, o haciendo que leen?. Matías lee, pero cuando yo le preguntaba, nunca pude, porque me decía, no, mira, estuve leyendo uno de estos

Investigador: cómics

Apoderado1: cómics, pero, claro. Pero yo le decía a él, pero cuéntame de qué se trata y me cambiaba la conversación, entonces nunca pude cachar

Investigador: la parte comprensión

Apoderada1: la parte comprensiva

Apoderado1: si realmente había comprendido y no sé si será el objetivo tampoco o más bien crear el hábito de que tomaran, eso

Apoderada2: Yo siento que Samuel tuvo un cambio increíble del año pasado a este año en el tema de lectura, o sea le costaba leer, era un horror para mí, eh, estar siempre pendiente, yo, como que lea y siempre la lectura era como latera pa' él, y se cansaba mucho, y este año aprendió a leer, ése es el resultado que yo tengo, así de simple, lee muy bien, se entretiene, lee con inflexión de voz, incluso, por ejemplo por las noches, Sami se desvelaba, el Domingo, típico día cuando al día siguiente es Lunes, se había acostado tarde le Viernes y el Sábado, tenía el horario un poco corrido, eh, solo tenía la luz de su pieza prendida y estaba leyendo los Mampato, solito, increíble, o sea, y con una comprensión fantástica, yo no lo podía creer, yo le preguntaba, oye de que estay, de qué pasa y él entendía perfectamente lo que estaba leyendo, entonces yo quedé como muy contenta, porque, quizás después fue como de, yo siento; o se pegó un a madurez grande, o el método ha sido muy bueno, con muy buenos resultados

Apoderada3: Yo creo que sí, por lo menos en la aplicación de este proyecto, a mí me gusta por varias cosas, yo creo que ... de partida, quizás el tiempo de lectura no fue objetivo, no es por terminar el día, hay una parte negativa, pero tu juntas, eh, el sentido de que

Voces Varias: ...(no se entiende)

Apoderada3: ...entonces son cosas que hay que mejorar, solamente, pero eso es, eso lo considero importante, también el hecho que la lectura exige un espacio de respeto y de silencio, de respeto mutuo, si ahí no había, me da la sensación que los niños solos adoptaron la actitud de estar tranquilos y de poder leer en silencio, eso lo encuentro bueno, más que sea una cosa de restricción o de imposición, sino que

(Fin de la cinta)

Voces Varias: ... (risas)

Investigador: Tú, ¿podrías repetir?

Apoderada3: Ya, consideraba interesante el hecho que fuera un espacio en el que los niños se auto impusieran o por lo menos hubiera auto disciplina, en el silencio y en el respeto a los demás. También me gustó el hecho de que no, de que fuera un tiempo, y que no fuera por objetivos de lectura de un libro, o dos libros, porque si te toca un libro que no te gusta, eso quiere, y si la meta es leerse el libro, el reto de las 50 páginas que te resta son un suplicio y eso puede desincentivar más que incentivar la lectura, claro, puede que el libro sea terminado, pero el objetivo no se cumple, que el objetivo final es el gusto por la lectura, no por un libro en especial. Eh, por lo que yo estoy escuchándolos a ustedes, y creo que también le pasa a la Bernardita, creo que es el cómics, y creo que es una puerta de entrada muy interesante para la lectura de los niños, es decir, y pienso que quizás también podría aplicarse desde más chiquititos, porque me da la sensación de que en los primeros años, de inmediato los meten, o los introducen con libros, entonces pienso que puede ser una buena ventana para que no se asusten los niños, y un comentario que me hizo mi hija, sobre todo que ella encontraba que los libros eran entretenidos, sí como que le da la sensación de que la oferta que existía en la sala a ella la seducía, por lo tanto le daban ganas de

Voces Varias: de leer

Apoderada3: de leer, claro. Eso

Apoderada4: Bueno, en mi caso tengo la suerte de que mi hijo es bastante lector, desde que empezó, o sea desde que aprendió, siempre ha estado incentivado y le gusta mucho leer, pero el cambio que había en este año fue como, bueno así en todo que ya selecciona un poco más lo que quiere, llegó un momento en que ya los libros que le daban, siempre los ha leído, pero se sintió un poco más, un poquito más obligado a leerlo, antes los leía como muy de agrado propio, digamos, pero ahora se siente como que ya "tengo que leer el archipiélago no se cual", se sentía como más obligado, entonces ya seleccionó en el, en este plan, como todos se fueron más a los cómics, además estaba muy incentivado a traer cosas, y tengo que llevar, o sea tenía yo que agarrarlo para que no trajera libros sin marcar, porque los marcaba todos antes de traerlos, o quería traer libros que de repente, yo prefería que no los trajera, porque sinceramente, pero muy incentivado a traer y a compartir con otros, los libros que ya había leído, digamos. Me gustó mucho, y me gustaría seguir viéndolo, porque claro, dentro de todo, tengo la suerte, como digo yo, de tener un hijo lector, entonces en el fondo, él se adaptó super bien a esto y le encantó, me comentó mucho y me di cuenta de, yo en general a lo mejor no le pregunté mucho, de repente me daba cuenta que había leído un montón de libros o cómics, se los quise comprar y no, no, ya lo tengo, ya lo leí,

cosas. (Risas) Claro, sobre todo con los Mampato, que yo empecé a comprarlos y me daba cuenta, claro, yo llegaba con los Mampato y no, este ya me lo leí en el colegio, este otro también, tuve que pedirle un listado para comprarle los que realmente le faltaban ...

Apoderada2: yo me sospecho, yo tengo como una sensación así como intuitiva en relación al tema, porque no sé mucho, digamos, referente al tema lectura y todo, pero sí creo que el hecho de que los niños lean en silencio que tengan la posibilidad de crear un espacio de intimidad en ellos mismos sin estar muy pendientes de la valoración externa, ¿no cierto?, que sí, que leíste bien, que había se decía de esta manera, muy bien la inflexión, ¿me entiende o no?, sino que ellos le toman el gusto a lo que es la intimidad de la lectura, lo que ocurre dentro de uno con la lectura, el mundo interior que se crea, la fantasía interior, que se queden con esa sensación, yo encuentro que tiene un valor increíble, solo por ese hecho, porque yo, yo tengo, no sé si realmente se logra eso cuando uno lee, y lo están evaluando externamente, ¿se quedará con ese gusto o está pendiente de la valoración, de cómo leyó, si puntualizó bien el punto, la coma, me entiende o no? Toda esta cosa como de ir, ir creando como este mundo interior, de ir a dejar el libro, al día siguiente pescarlo, seguir, volver a entrar en ese espacio, entrar, salir de ese espacio íntimo, que se queda con él solamente, yo lo encuentro una maravilla. Eso ..

Apoderada3: Yo tengo solamente una observación final, pero, claro, no tiene que ver con esto, pero sí con la lectura, que es una cosa que nosotros habíamos comentado, que te había comentado, Eledin, en la Bernardita yo noté que desde que empezó a leer, como a mí me gusta mucho leer, entonces como que igual sentía al necesidad de transmitirle a ella mi interés y mi fascinación por la lectura, pero yo vi en ella un rechazo muy grande, porque notaba que los libros no la entusiasmaban, y yo estoy convencida que, más que por la temática de los libros, es porque ella no entendía bien el castellano en que estaban escritos, y es mi gran crítica, ¿...? en general, desde primero básico, mi gran crítica al colegio es que, claro, la lectura obligatoria está plagada de libros en castellano castizo, entonces los niños no entienden, y finalmente se les hace un idioma distinto, no están, ellos no están leyendo en su idioma, están leyendo otra cosa que pa' ellos es muy lejana, y yo creo que eso a mi hija la desincentivó muchísimo, y yo creo que el espacio de ahora, por ejemplo, ha sido recoger y reconocer una lectura más próxima, más cercana, porque ha tenido la posibilidad ella de elegir las cosas que traían, entonces, por supuesto que ella no se fue con ningún libro español, se fue con puras cosas chilenas, o escritas en castellano chileno, porque de otra manera es imposible, eso.

Apoderada4: Y otra cosa bueno que, a mí, yo rescato mucho esto que me gusta mucho es que, no importa lo que lean, yo siempre les digo, no importa lo que lean, lo que ayuda a la ortografía es leer, por lo menos yo tengo muy buena ortografía, solo porque me gusta leer, porque no fui una buena alumna pero la memoria que tengo de las palabras, la memoria visual hace que tenga buena ortografía y es lo que les va a ayudar a ellos, porque aprender la ortografía cuesta mucho, entonces da lo mismo lo que lean ... al final.

Investigador: En ese sentido, ¿piensan ustedes que puede haber, digamos alguna influencia, o puede haber habido alguna influencia del Programa, que se aplicó solamente un semestre, en términos de la mejora de los niños en sus habilidades, no solo

intelectuales, sino todo lo que tiene que ver con la asignatura propiamente tal de lenguaje y comunicación?

Apoderada2: Yo creo claramente sí, o sea Samuel sí.

Apoderada3: Es muy difícil medirlo, muy complicado, habría que estar poniendo test

Investigador: Claro

Apoderada3: Es decir, sistemas de evaluación, pero de todas maneras, de todas maneras, si yo creo que ya el gusto, es decir ya le toman el gusto... por la lectura, yo creo que ya es un cambio radical

Apoderada4: Además que con el horario que tienen los niños, uno esto mismo lo podría hacer todos los días en la casa, pero desgraciadamente ya llega un momento en que los niños no tienen tiempo, como entre tareas, ya acostarse, a comer y a dormir, ¡ya! se acabó el tiempo, entonces, que tengan ese espacio todos los días.

Apoderada3: Y la hora, no es menor la hora, no es menor, porque llegar a las cinco de la tarde a la casa a leer un libro, es un suplicio

Apoderada4: Llegan con el estímulo de que a primera hora van a

Apoderada3: A las ocho de la mañana llegan con la mente pero perfecta, clarita, transparente llegar a inmediatamente a absorber todo, super buena idea

Apoderada4: e incluso, como yo digo, mis hijos y varios que conozco, les gustaba mucho leer, pero pa' los que no les gusta leer, finalmente tenían que someterse a esto y ahí le empezaron a agarrar el gustito, rico.

Profesor: A mí me impresiona eso que, que había niños que, generalmente los peques no cumplen mucho con sus tareas, actividades o lecturas, cuando uno hace estas lecturas pa' enseñarles gramática o algo que les cuesta más, pero en esta cosa que era tan libre, los niños se metían en la lectura mucho, el mismo caso de Matías que comentábamos que a él le costaba leer, pero en esto él se notaba concentrado, que y, que iba a buscar su libro, que lo escogía, y se sentaba, abría el libro y se ponía a leer, ahora como dicen, yo, uno no está en la mente de ellos pa' saber si qué esta pasando con ellos, pero ya el hábito, es la actitud

Apoderado1: El hábito de leer, yo, siempre, perdona que te interrumpa

Profesor: Sí

Apoderado1: sí me quedo, me quedo con la duda de qué pasa cuando los niños van creciendo y hay lecturas obligatorias, y yo recuerdo mi propia experiencia en que me hacían leer libros que los odiaba.

Profesor: Claro (risas)

Apoderado1: y yo, tenía un amigo que hacía un resumen y yo me leía los resúmenes, y como labia nunca me ha faltado, me sacaba. (risas)

Apoderada3: Yo digo por eso que la lectura obligatoria, la de nosotros, que nos leíamos El Sí de la Niñas, que nos leíamos El Lazarillo de Tormes, que pa' mí me pareció entretenido, incluso que ya, pero comparado con las lecturas obligatorias que leen hasta a Fuguet, es decir que no, no hay comparación

Apoderado1: Por eso te digo, qué pasa, qué va a pasar después, cuando, mira, yo antes elegía, ahora. Uno no tuvo la opción de elegir esa es mi gran interrogante, digamos

Investigador: ¿Sí?

Apoderado1: Sí

Profesor: Bueno, aquí es donde tenemos que ver, por eso lo vamos a evaluar, qué pasa.

Apoderada2: Siguiendo con este mismo tema, yo estaba hablando de esto de su espacio como personal, también yo creo que es importante el tema de no comparación, ¿no?

Profesor: Exacto

Apoderada2: Cuando los niños leen en su espacio, a su ritmo, con su lenguaje, con, hay unos que leen mejor y otros que leen peor, le dan valor a su espacio, a su manera de leer ¿no cierto? Y no está comparando ni desvalorizando o valorizando, claro, no hay ninguna evaluación, y a su, de acuerdo a su capacidad comprensiva y eso, insisto, es super bueno.

Yo considero que los objetivos lo logramos, a pesar de que vieron estas complicaciones que a veces son de organización de estructuras no sé, de que los niños de repente se peleaban los libros porque lo estaban leyendo, pero esas cosas se pueden arreglar, se pueden ordenar, pero sí la esencia del Programa yo la encontré fantástica, a mí me gustó mucho. Incluso para mí era un goce ver a los niños leyendo, ¿no cierto?

Apoderada3: Es que tú los incentivaste mucho también a la lectura

Profesor: Y que ellos sintieran interés por un libro u otro... claro y tranquilo, siempre hay uno que un poco interrumpe, alguien que se sale de la regla, pero en la mayoría de los niños, estaban preocupados y me decían, ¿bueno, profesor, a qué hora vamos a hacer la lectura? Había días que no teníamos juntos en la mañana, entonces yo tenía que acomodar el horario, pero ellos estaban pendientes, ellos se preocupaban de que no nos saltáramos ese tiempo, porque ellos querían leer, y otros se arrancaban y seguían leyendo igual después, estábamos en matemáticas y seguían leyendo, como el Samuel o el Tomas..., por ejemplo, hartos niños, José Ignacio, como que se metían en los libros y costaba que salieran de ellos, entonces era bonito y yo decía, ¿cómo los voy a interrumpir? Era bonito verlos así, sí porque como decía, era el espacio, el mundo de ellos, o cómo es complicado pa' uno sacarlos de eso cuando están sintiendo placer, un gozo, sobre todo por algo tan importante que es leer, ¿me entiende? Entonces yo lo disfruté igual...

Apoderada1: ¿Y esto era todo el curso completo o era por grupo?

Profesor: No, era todo el curso

Apoderada1: Difícil todo el curso, digamos, mantenerlo en lectura

Profesor: Entonces creo que es la clave eso de que a no ser que sea algo libre y que no sea algo que sea evaluado, como pa' decir este es mejor, este es peor, sino que todos lean lo que les gusta, y lo que quieran. Creo que es importante. Después por otro lado habrá otras lecturas pa' evaluar, que sé yo, así que muy bueno. ¿Y qué sugerencias

tienen ustedes como para mejorar, de lo que vieron ustedes. O sea, por ejemplo, esa sugerencia es muy buena, yo estoy muy de acuerdo en que tiene que ser literatura más chilena.

Apoderada3: Es casi auto imponerlo, pero casi yo creo que son elementos sencillos...

Investigador: ¿Tienen alguna sugerencia?

Apoderada3: Bueno, yo creo que la variedad

Profesor: Mm

Apoderada3: La variedad, yo creo que es un punto interesante acá, creo que la oferta que tuvieran, porque en este caso acá, porque claro, hubo, tu nombraste una cosa muy a favor nuestra y que creo que puede incidir en el resultado de nuestros cursos, acá en este curso, por lo menos hay mamás, como la Patí o niños que son especialmente preocupados como Samuel, que traen los materiales, pero eso no es una constante

Profesor: claro

Apoderada3: entonces ojo, que puede cambiar radicalmente el resultado cuando otros cursos traigan libros, y empiecen a traer de esos espantosos, Mujercitas ¿me entendí? Encima, imagínate tu que se encuentren con ese libro encima, se van a morir, entonces ahí yo creo que, como que hay que tener ojo, por lo menos que la oferta sea, al menos, de un cierto nivel, claro o parecía, similar y lo más amplia posible, amplia dentro de lo, eso sí, yo creo que no es una cosa... porque puede incidir y, oye, les cargó leer, no, no es que les haya cargado leer, les cargó los libros que estaban encima de la mesa, es otro punto.

Apoderada2: Yo creo que no tiene tanto, en definitiva no tiene que depender de la buena voluntad de algunos papás o de algunos niños

Profesor: claro

Apoderada2: sino que tiene que tiene que haber alguna, el colegio tiene que hacer una, y ojo, poner por supuesto que lectura, no que se vayan por lo fácil que son las colecciones extranjeras. Eh, ¿qué otra cosa? No sé si música, no tenían música ¿no?

Profesor: ¿Mientras leían?

Apoderada2: ¿no?

Profesor: No

Apoderada2: De repente, quizás, podría ser interesante poner algún tipo de música como clásica, que se hayan acostumbrado también a la introducción de otros elementos, con distintas, yo creo que es bonito, como pa' hacerse un espacio de repente mucho más, que se te cree un clima

Profesor: Exacto

Apoderada2: otra cosa de la cual, la hoja, de repente con música, es un clima más ameno, y puede ser super interesante, yo vi una experiencia tan linda oye, que me llegó, ... las viejas tan lindas, de una radio de la Universidad de Atacama que ellas formaron un Club de los Treinta, entonces llamaban a distintos, porque yo tenía un programa en la

radio de literatura, entonces me llegó este CD con comentarios de libros de niños, entonces una cosa de una niña de nueve años “hola, me llamo Romina, no se cuantito, estoy en el Liceo de Copiapó y les voy a hablar de tal libro”, entonces la niña hablaba, ella tenía escrito en forma previa el resumen del libro y su comentario, la nota que estaba trabajado por ... pero mira tu, que ella había podido perfectamente crear diez líneas resumir su libro y después comentar, y recomendarlo... exquisita, exquisita, pero qué es lo que yo rescato de esa experiencia, que el niño pudo después transmitir de alguna manera el gozo que tuvo, entonces yo no sé si quizás se pueda de alguna manera que poner de acuerdo a los niños que hayan leído, y esta es una experiencia que en España tiene pero realmente un éxito enorme que son los Clubes de Lectura y se trata de mujeres, de hombres, distintas, generalmente cosas como comunales que se ponen un libro, se ponen de acuerdo a leer un libro, y se juntan después el mes siguiente a comentar sobre ese libro, y es muy enriquecedor, bueno, se habla del libro, se ponen ciertas normas, que la gente no empiece a hablar de sí misma más de un minuto, porque también si no se pierde el objetivo, pero de repente puede ser interesante que los niños tengan la oportunidad de quizás unir una vez al mes todos los que hayan leído tal libro, o ponerse de acuerdo, de modo que ellos puedan compartir a su vez ese espacio que ya les ha sido creado al interior, por lo menos no expreso un a idea mía, sino que es una cosa que estoy reciclando a partir de experiencias que he sacado del extranjero.

Investigador: Bueno en la planeación del Programa se contempla que una vez terminado el tiempo de lectura, si algún niño quiere comentar algo lo pueda hacer, digamos, ahora sistematizarlo, como dices tu, claro, podría ser un aporte interesante en la aplicación

Apoderada2: Y sobre todo que ellos aprendan como metodología el cómo contar, porque no es menor el como contar, a ver qué leíste, bueno, no es eso, empiezan por la cola, empiezan por la rama, no, ellos tienen que tener, hay que enseñarles también una cosa como... y otra cosa es como saber explicarle a otro para que lo, ahí lo tiene que vender, piensa cómo tiene que entusiasmar al otro, una cosa que lo enganche, y eso va en expresión oral y ahí culmina la comprensión lectora, es una manera de...

Investigador: No sé si alguien quiere aportar algo más

Apoderada1: si, yo encuentro también que les sirve mucho digamos la parte vocabulario, porque Matías siempre anda preguntando, digamos, qué significa esto papá y cómo se puede aplicar esta palabra y, porque de repente ellos aplican una palabra y no saben el sentido y significado de la palabra ¿ah? Entonces también en esa parte les ha ayudado bastante a ir ampliando el vocabulario ¿Mm? eso note yo a Matías también, digamos, que él amplió su vocabulario, porque hay varias palabras que él aplica bastante bien cuando quiere expresar algo ¿Mm?

(Fin de la grabación)

Entrevista apoderados. 3ºD-Ge2. Realizada por el investigador.

Fecha: 12 de diciembre de 2002

Lugar de la Entrevista: Colegio Saint George's College

Participantes: 4 apoderadas y 4 apoderados. Madres y padres de 4 niñas y 4 niños.

Investigador: ¿Probemos?

Voz femenina 1: Probemos

Investigador: Marcela ¿te puedes presentar, por favor?

Voz femenina 1 (Marcela): Marcela Ahumada, mamá de Esteban Otaegui

Investigador:...Ya

(Detención de la grabación)

Investigador: Bien, la idea es que cada uno de ustedes se exprese en forma abierta y libre. Lo que me interesa saber es, si tienen, puede que no la tengan, si tienen alguna percepción en relación a la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa en el curso. Y si a través de esa percepción además ustedes lograron captar algún cambio o nada, si percibieron algo también a través de sus hijos, digamos, en su relación con él. Así que, básicamente el tema central es su percepción de la aplicación del Programa y si apreciaron algo en relación al Programa y sus hijos, digamos.

Voz femenina 2: Yo puedo empezar, no tengo ninguna percepción respecto del Programa como programa

Investigador: Ya

Voz femenina 2: No tengo una información, puedo, tengo una apreciación respecto de cómo lee Antonio en silencio, pero no atribuible al

Investigador: Al

Voz femenina 2: No relacionado con ningún conocimiento particular respecto de un programa

Investigador: Bien

Voz femenina 2: Por eso quería empezar para no...

Voz masculina 1: Yo la percepción que tengo, no sé si haya coincidido con la edad en que está Pablo y sí antes le costaba mucho trabajo que leyera.

Investigador: Si

Voz masculina 1: Yo trataba de buscar libros y "lee esto" y, era muy difícil, pero ahora este año sí ha sido mucho más fácil. Obviamente le gustan más los que tienen dibujos y quiere que le compre los Simpson y Asterix, básicamente, pero, pero está como más, más natural que el, sea que inicie el buscar a leer, este año

Investigador: Ya y ¿eso lo has visto en el segundo semestre a partir de la aplicación del Programa, básicamente?

Voz masculina 1: Yo creo que coincide con ese Programa

Investigador: ¿En algún momento él te hizo algún comentario o te dijo algo?

Voz masculina 1: O sea me dijo que siempre le gustaba ese tiempo que tenían y que

rara vez no lo cumplían el horario

Investigador: Ya

Voz masculina1: Básicamente ahora cuando iban a ensayar de pronto la presentación, que usaban el tiempo para eso, pero disfrutó mucho, y leyó yo creo que más libros de los que ha leído antes. Creo que como diez libros él alcanzó a leer.

Investigador: Si

Voz femenina3: la mía leyó trece

Voz masculina2: Mira yo, voy a hacer un poco de historia, la, mi hija, en Segundo año que era el inicio del proceso de lecto escritura, eh, hubo un muy mal resultado, al extremo que las profesoras le dijeron en un momento dado "Cony, tú no vas a aprender nunca a leer" Y ella tenía una tranca de leer, o sea, bueno, pa' qué voy a repetir la crisis que tuvimos en el Segundo año, eh, con esa metodología de las profesoras fue nefasta, y ella decía: 'nunca voy a aprender a leer'. Felizmente con Hugo logramos terminar el año de silábico a ya juntando un poco más las letras, y este año, bueno, yo no, la verdad es que igual que tú, no me enteré como fue el método de que se usó salvo en una reunión que tú lo explicaste

Investigador: Ya

Voz masculina2: Pero hoy en día, Constanza está con una lectura muy fluida, pero más que en cantidad de lectura, está en comprensión de lectura que eso es lo más importante, por lo menos yo, esa es la sensación que tengo, o sea, la parte comprensiva ha sido

Investigador: ¿Mejorada?

Voz masculina2: Es decir eh, así entre seis y siete. Y mi mujer que es la que se preocupa de esa parte de la materia, eh, siempre, nunca ha tenido dificultades para que ella pueda leer.

Investigador: Marcela, ¿Tu quisieras comentar algo?

Voz femenina1: A ver, yo el Programa lo conocí primero por una circular que mandaron al inicio y después por la explicación que tu diste en una reunión, y la percepción que tengo que Esteban avanzó en tanto comprensión lectora, eh, lo más fácil, buscar las ideas principales, buscar los, como que se ubicó en el contexto de un, de un texto, porque, como que leía mecánicamente, sin entender el principio, el final, la conclusión, la idea central. Y yo creo que avanzó igual que Edmundo, no tanto en cantidad como en calidad de comprender lo que estaba leyendo, y el Programa en sí los motivó mucho, o sea él decía, voy a llegar todas las mañanas a leer y tengo el libro tanto aquí en la sala, y ya me terminé ese y ya sigo con el otro, y esto que fuera libre, que fuera lectura libre, eh, yo encontré que fue mucho más genial que fuera una cosa obligada, porque yo creo que el acercamiento hacia el libro es distinto, de tener una posibilidad de elegir entre cincuenta libros o una revista, eh, yo creo que eso fue super positivo, por lo menos pa' Esteban y yo creo que avanzó enormemente lo que fue lectura, vocabulario y sobre todo avanzó mucho en lo que fue ortografía. Super bueno el Programa

Investigador: Eh, ¿Jorge?

Voz masculina3: Yo tengo una, una opinión que, que tiene que ver con, quizás la manera que nosotros enfrentamos a la, los resultados de la Javiera, en relación a cualquier cosa, a la matemática, a la lectura, sin urgirnos y sin estar muy encima de ella. Y en relación a eso mismo por lo tanto, un poco como, como la Andrea había dicho al principio, no tengo una percepción clara del Programa, pero sí tengo claro que eh, que la Javiera hoy día, sin tener necesidad de que yo la esté mirando, o que la mamá la esté motivando, lee lo que a ella le interesa, cuando quiere, donde quiere, de la manera que quiere, eh, y eso pasa por interesarse por el diario, por pedazos de revistas, por pedazos en la televisión, por avisos, o, no sé si, no sé si en realidad ella tenga hábitos todavía de leer libros completos, eh, porque quizás no le motiva a hacerlo, eh pero si el objetivo del asunto era interesarlos en la lectura y que mejoraran la lectura, tengo claro que la mejoró del punto de vista de la comprensión, por que tu te das cuenta en pequeños detalles, de repente toma el diario, lee una noticia y me dice 'mira', no me traduce la noticia, sino que la interpreta, la deja ir más allá, entonces yo creo que el hábito está formado. Ahora, también puede pasar de que, con la Giny somos buenos acumuladores de libros, pero en realidad, ella probablemente con muy poca frecuencia nos ve con un libro en la mano, sentados, dos horas leyendo, entonces de ahí pa' delante, por imit., si es por imitación no lo tendría. Un comentario en relación a la única vez que le pregunté, que fue a la semana que tu nos contaste del Programa, y ella me dijo que le aburrían los libros que estaban seleccionados, eh, yo no sé si porque en realidad no los había mirado, porque me dio una respuesta fácil, pero eh, que ya los había leído algunos, que no le interesaban, entonces, yo le dije ¿bueno, pero en realidad los viste todos? -Sí los he mirado todos. Eh, creo que eso es un comentario que no necesariamente tiene que ver con el tipo de selección de libros que hayan, pero es la única opinión directa que tuve respecto al asunto

Investigador: ¿Pero tu percibiste algún cambio en el interés también en función de lo que me estás diciendo, o tu crees que?

Voz masculina3: Eh, lo que pasa es que yo sé de que ella, o sea ella nunca me ha dicho 'papá, cómprame este libro', o 'quiero leer tal cosa', pero tengo claro de que, de que sin necesidad de mayor estímulo, toma esto y lo lee, y si le interesó lo sigue leyendo, y si no le interesó lo deja. Eso es todo

Voz masculina4: Bueno yo supe de tu plan de lectura, pero Julián nunca me lo comentó, Julián, es bueno para leer, lee libros completos, se ha leído todos los Harry Potter, de pe a pa, pero esta cosa del hábito de lectura yo lo notaba, de repente en el segundo semestre, efectivamente lo noté cuando veníamos, lo venía a dejar, pedían el diario, ¿te fijai que en la mañana te reparten el diario en la rotonda?, entonces

Investigador: Mm

Voz masculina4: El Julián me leía todas las primeras planas, o sea, el tiempo, lo que pasó en el fútbol, lo que pasó en el teatro, lo que está pasando en la política, coimas, todas las cosas, y me iba preguntando, entonces quizás eso, pa' mí es una motivación extra, no más, pero no me lo, en sí, yo creo que ésa era como su lectura diaria, eh, igual o sea toma las revistas como dices tú, y empieza a ojeirlas y empieza a decir 'mira, papá qué significa esto', empieza a pedir explicaciones acerca de algunos titulares entonces encuentro que es positivo.

Investigador: ¿Isabel, quieres comentar algo?

Voz femenina4: Mira, yo, a mí me pasa que tampoco lo vi

Investigador: Ya

Voz femenina4: No, el programa lo conocí también a través de tu explicación en la reunión y de la comunicación, pero, preguntándole a la Isabel Margarita, le pregunté un par de veces en el año y, hoy día antes de venir pa' la entrevista (risas), y me dijo que había leído como tres

Voces varias: ah, venía preparada, ...yo llegué a transpirar ... (risas)

Voz femenina4: dice que se leyó tres libros no más, eh, pero que le gustaron los libros que se leyó, eh, y que era entretenido para ella ese momento. Ahora me dijo que de repente no podía leer porque la, le pedían, que hacer trabajos en ese momento, tenía que ir a hacer una cosa especial, pero que leyó hartó, o sea yo le pregunté si es que esto era cómo, ¿bueno leía un día a la semana al final, o todos los días?. Me dijo que sí, que casi todos los días leía. Eso es, pero contenta, le gustó.

Voz femenina2: Yo

Investigador: Sí, por favor.

Voz femenina2: Yo dije que no sabía na' del Programa, ahora, después de esto yo, Antonio acarreó libros de la casa al colegio y del colegio a la casa, absolutamente todo el santo año, que yo pelee con él todo el semestre, porque vaciara la mochila, porque de repente andaba con cuatro libros en la mochila y yo no sé si tiene o no tiene que ver con el Programa de la Lectura Silenciosa, me imagino que sí, porque si no los traía a pasear.

Investigador: Sí, porque también la idea era de que, que trajeran libros de la casa

Voz femenina2: Pero él tuvo super, o sea el tema de la lectura pa' él fue super importante todo el semestre, y como te digo acarreó libros y o sea pa' Charly, ponte tú, que cuida sus libros y le había comprado unas colecciones de libros, y sufría porque él iba a traer los libros o sea, Antonio estaba mucho más motivado que nosotros con ese aspecto por lo menos.

Investigador: ¿Marcela?

Voz femenina1: Mas o menos lo mismo que dice Andrea, yo sentí que el Esteban por lo menos, acarreó más libros, y, toda la semana, o por lo menos cada quince días, ya no le bastaban con los libros que habían en la sala, sino que venía a la biblioteca. Y yo creo que el tema de ir a la biblioteca también le fue más atractivo, porque fue también más libre. Y lo otro que yo, que vengo en las mañanas y que estoy más acá, yo creo que a ellos además, empezar la primera hora en la mañana, leyendo silenciosamente, algo les pasa, que no tengo idea, yo no soy sicóloga, pero algo les pasó, que se tranquilizan, como que se relajan, es casi un ejercicio de yoga, porque yo, un día me quedé todo el día aquí

Voz masculina1: Una meditación

Voz femenina1: Es casi una meditación, pero con un poquito más, con algo más

Voces varias: Con contenido... concentración

Voz femenina1: Con algo más de contenido, de concentración, como que yo sentí que esos minutos que estaban, que eran quince minutos, que eran donde estaba la profesora, donde estaban todos leyendo, los niños se metían y llegaban, tran... después como que salían, planitos, tranquilitos ¿ah?, ya no es esa cosa así que empujones, dispersos, como que lo, los lograi.

Voz masculina2 : Que la lectura es una fantasía...

Voz masculina3: oye, ¿el próximo año van a seguir con este mismo Programa?

Investigador: Eh, la idea es que lo establezcan digamos en,

Voces varias: Yo encuentro que sí

Investigador: Al menos en Tercero y Cuarto básico en forma permanente, digamos. Igual eso es una decisión del colegio

Voz masculina2: Creándoles el hábito

Investigador: Claro, la idea es esa

Voz masculina2: Ése, ése es el objetivo, yo creo

Investigador: Ése es el objetivo

Voz femenina1: Y el gusto, y el gusto además

Investigador: Sí, en relación al gusto, ¿Ustedes vieron algo aparte de lo que han comentado?

Voz masculina2: No

Voz femenina2: Sí

Voz femenina1: Yo el gusto me percaté ahora no más que cuando dijimos, bueno qué vamos a hacer pa' las vacaciones, entonces el Esteban me dice "primero yo quiero que compres dos libros que me tengo que com... y quiero leer otro más de no sé qué. Pero yo eso lo tengo, pero yo primero me voy a leer estos dos libros", o sea a mí no se me hubiera ocurrido hace un año atrás que me dijera quería que le compr... un libro pa' las vacaciones, o sea, yo creo que le tomó más el gusto.

Voz femenina3: Nosotros en la casa leemos todos y hay hartos libros y todo, o sea eso venía, probablemente, pero este año ha sido así como pa' sí, se autonomizó así, pa' sus intereses,... mucho.

Voz masculina3: Yo creo que, lo que me parece que la Javiera, a diferencia del período anterior, en que sabía leer, pero, en el fondo juntaba palabras y estaba en esa exploración, yo creo que ahora la manera en que lee es como la manera que puede leer un grande, en el fondo, un adulto que es una herramienta, y una herramienta que ocupa con plena libertad, entonces de la cual ya no necesita mayor control, o sea ayudarle un poco a que tenga algo que le sea atractivo, pero la verdad es que esa búsqueda la tiene ella y es una herramienta que le da independencia, y que a mi manera de ver ya le fluye natural.

Voz femenina1: Oye, Ricardo, lo otro, que a lo mejor puede servir ¿ah?, es que el Esteban el primer Semestre tuvo muchos problemas con el tema de la resolución de

problemas, y yo siempre lo asocié a la comprensión del problema que le ponían en matemática, en el segundo semestre fue notoriamente

Voz femenina4: la comprensión verbal

Voz femenina1: A la comprensión verbal, que Pedrito tiene dos bolitas, que el otro no sé, creo que ahí también se produjo un link entre comprensión matemática y el tema de, que yo lo digo de comprensión de lectura.

Voz femenina4: yo ahora me estoy acordando del primer semestre, la Isabel Margarita me alegraba mucho cuando yo le decía que leyera algo en la noche. Siempre quiere estar conmigo en la noche antes de dormirse, quiere quedarse conmigo conversando, o rezando, qué se yo, y yo, yo tengo que dejarla y sigue y alega que no quiere quedarse sola, entonces le digo ya, léete un libro por mientras y elige lo que quieras y lee un rato hasta que te de sueño. Y me decía que no, que fome, que no quería, y el segundo semestre en realidad empezó a agarrar los libros con mucho más agrado, con mucho más gusto y se quedaba leyendo varias veces en la semana, varias veces será dos días, tres días de la semana, y leía un pedazo de algo. Hasta me pidió que le comprara un libro, La Bruja, no sé que cuanto.

Investigador: ¿alguien quisiera agregar algo más, en relación al tema?

Voz femenina1: que siga el próximo año

Voz masculina3: Me parece muy buena la iniciativa.

Voz femenina4: ¿Sabís lo otro, también?, el tema, el tema, a mí me preocupa que en la biblioteca, por lo menos a la Isabel Margarita, de la lista que le dieron, de lectura recomendadas, esto aparte de tu programa, distinto

Mm

Voz femenina4: no llegó con muchos libros, no leyó mucho los libros de las lecturas recomendadas, a diferencia de lo que me decís de Esteban y, a mí, no se si con la Lectura Silenciosa se comentaba en algún momento los libros que se habían leído o si no corresponde a ese Programa, eso también debe hacerse fuera de ese programa, pero que los libros estén, no que sean evaluados cuanto leyeron, que leyeron, sino que se comente, que sea como una cosa entretenida de contarse los cuentos que leyeron...

Investigador: Ahora se produjo un feedback entre lo que leyó uno con respecto al otro

Voz femenina1: o sea lo hicieron, en clase, la forma de evaluar que hacían, era que tenían que hacer una representación de los libros

Investigador: O sea, poder intercambiar, ¿cierto?, que opinaran, o sea que opinen, no que lo cuenten, que opinen

Voz femenina1: Se juntaban todos los que habían leído un libro ¿si? y hacían un dibujo y después lo...

(Fin de la grabación)

ANEXO 4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A:

- Niños y niñas 3ºA-Ge1
- Niños y niñas 3ºD-Ge2
- Profesor Jefe 3ºA-Ge1
- Profesora Jefe 3ºD-Ge2
- Apoderados 3ºA-Ge1
- Apoderados 3ºD-Ge2

Análisis de Entrevista a Niños y Niñas de 3ºA-Ge1.

El Universo temático está compuesto por **85 expresiones verbales**, las que se agruparon en **cinco ejes temáticos**, presentados en orden jerárquico decreciente:

- Valoraciones hacia el programa (32)
- Cambios manifestados en los niños (18)
- Metodología del programa (15)
- Preferencias por lecturas (15)
- Motivaciones personales de los entrevistados (5)

Valoraciones hacia el programa (32 Expresiones Verbales)

Valoraciones positivas

1. a mí me pareció eh muy bien, porque nosotros aprendemos más de la lectura y aprendemos a comprender la lectura y así estamos preparados para las pruebas que vienen... el próximo año

2. me pareció bien porque uno puede escoger lo que él quiere leer, nadie te obliga a leer algo y es entretenido

3. a mí pareció bien porque puedes leer lo que tú quieras, entonces así vai, vas a ir aprendiendo distintas palabras y te va a ir mejor

4. a mí, me pareció bien porque es entretenido, era como más fácil aprender a leer en vez de que seguir leyendo por un niño...

5. me pareció muy bien porque una aprendía sobre los libros nuevos y entonces uno se sostenía y como uno podía leer lo que uno quiera se sentía cómodo con lo que estaba leyendo

6. me pareció super chori, porque no es, no es con una lista que te dicen qué libros tienes que leer y leer tus cosas, puedes leer lo que tu quieras, puedes traer tus libros,

...era eso bueno...

7. Sí , es entretenido. Super entretenido

8. en este Programa de Lectura Silenciosa, aprendí a leer, o sea aprendí a leer y al o sea no aprendí a leer, aprendí a leer más y poder tomarme el tiempo de leer un libro

9. con la lectura silenciosa yo empiezo a comprender y empiezo a saber muchas cosas por que los libros tienen mucha entretención, y uno se mete

10. Sí, es muy entretenido, y uno aprende mucho

11. yo encuentro que, yo encuentro que el Programa de Lectura Silenciosa es, nos enseña más a comprender los libros y a entender los libros porque yo nunca había entendido los libros que me había leído, me leí una de una, de una garrapata, de un virus de los computadores pero no lo entendí, y después del Programa de Lectura Silenciosa, me lo volví a leer

12. porque es entretenido, y tu disfrutas leyendo

13. gracias a eso, al Programa, puedo entender los libros que leo.

14. me gustó el programa de lectura silenciosa porque uno puede escoger sus libros y no obligan a escoger el libro, y tu te lo puedes leer en unos quince minutos que dan y es entretenido, es como la hora de descanso de toda la clase que tenemos

15. porque la lectura silenciosa yo me siento, algunas veces me siento diferente, porque mis hermanas juegan abajo, mi papá está en el computador, mi otro está viendo tele, yo soy la única que estoy leyendo, entonces me siento más o menos diferente, pero con la lectura silenciosa, ya que todos están leyendo no me siento tan diferente y me llevo a sentir mejor

Recomendación del Programa

16. Sí, yo se lo recomiendo a los niños que vienen

17. Sería bacán porque uno podría entretenerse más, porque como los más grandes nos obligan a leer un libro sería bacán escoger tú un libro

18. la verdad es que yo se lo recomiendo a los niños que vienen porque a los que les cuesta leer pueden aprender y pueden saber más cosas, y, aprender a leer mejor, comprender las cosas mejor, leer más pausadamente y eso.

19. que la lectura silenciosa nunca se acaba

20. que la lectura es muy importante en todo el mundo

21. sin la lectura no podríamos hacer nada, igual que con las matemáticas

22. a los niños que vienen del Segundo A, eh que les sirva también, que les sirva, si a ellos les toca hacer la Lectura Silenciosa, y si no les toca, que igual intenten leer, que intenten que les guste leer, aunque no les toque

23. me gustaría eh, nunca se acabara la Lectura Silenciosa, porque si se llega a acabar nunca podrán leer tan como libremente como estar leyendo la Lectura Silenciosa

24. me gustó mucho la lectura silenciosa y ojalá que los niños más chicos tuvieran

esta oportunidad, y ojalá que pa' los grandes también lo hicieran porque es muy entretenido

25. me gustó esta lectura silenciosa y aprendí mucho, y esto, esta lectura se lo recomiendo a todos los profesores eh, para que los hagan con su niños de Primero para arriba y se los recomiendo a los niños que pasan de curso

26. que los profesores nos dieran más tiempo pa' leer, porque uno se queda como metido y no podís terminar y se siente uno como que ¡¡ay, quiero leer, quiero leer!

Valoraciones negativas

27. yo encuentro que faltaba un poco porque, como que había muy pocos libros para que alguien se los leyera, porque trajeron libros difíciles, libros fáciles, y los libros que estaban mas cerca de la realidad, o sea los que, más les gustaban a los niños siempre estaban ocupados entonces uno no se los podía leer y yo lo que quería era que hubieran mas libros para que todos pudieran leerlos

28. opino que habían pocos libros, porque habían igual hartos libros, pero no todos eran interesantes y la mayoría quedaba ahí botados porque nadie se los quería leer

29. encuentro que faltaban hartos libros, porque habían algunos aburridos, otros que no le gustaban a los niños y quedaban ahí sin...

30. los desordenados tiran los libros así, y algunos quedan adentro de los otros libros, entonces tu no los encuentras y no los puedes terminar de leer.

31. le sacaban el marcador y se lo dejaban perdido en cualquier parte. Incluso a mí se me perdieron dos marcadores

32. opino que habían como hartos y pocos libros, pa' que casi todos los que quedaban ahí metidos eran libros como aburridos para los niños,

Cambios manifestados en los niños (18 Expresiones Verbales)

yo las primeras clases no, no leía mucho porque no sabía qué libro escoger 1.

casi todos los libros buenos estaban usándose, entonces todas las clases que teníamos lectura estaba buscando un libro que lo dejaba el mismo día, después empecé a leer a leer un libro, un libro y después otro, y lo leía entero. 2.

yo siempre leí, porque si yo leía algo, no lo podía dejar de leer, así que seguía todas las clases leyendo 3.

Antes a mí, en primero, en segundo, hasta que llegué a tercero, que empezamos lectura silenciosa, a mí no me gustaba leer mucho, era hasta pa' mí aburrido leer, eh, libros, eh poemas, instrucciones, y después, cuando empezamos lectura silenciosa me empezó a gustar más 4.

mi papá me había traído unos libros de Ogú y Mampato y no, a mí como no me gustaba leer, no quería como leer, no quería leerlo, o sea, quería que me lo leyeran a mí, y ahora no me importa que me lo lean, y los leo yo solo acá entero. 5.

ahora con el Programa de Lectura Silenciosa me gusta más leer, porque antes no me gustaba mucho leer, entonces dejaba tirados los libros y no los leía 6.

- antes de que empezáramos lectura silenciosa, el profesor decía “ya, niños vamos a leer un libro” y todos como que ¡ay, que lata!, y ahora cuando dicen “vamos a hacer lectura silenciosa” todos trat..., todos se ponen felices, porque les gusta más leer ahora a todos yo creo que nos gusta más leer 7.
- antes a mí no me gustaba leer, no los entendía, pero con el Programa de Lectura Silenciosa me metí de nuevo, me meto de nuevo con los libros y entiendo como el problema, como ayudar a ese problema, cuando estoy aburrída y no tengo nada que hacer, empiezo a leer, y me empiezo a divertir, porque, me meto en el problema ahora a mí me gusta más leer, por ejemplo antes mi hermana se, tenía que leer un libro pa'l colegio y le decía ¡ay, que lata, tenís que leer! Y yo me aburría porque la tenía que esperar, en cambio ahora yo, yo, cuando ella está leyendo yo, eh, ah, ya bacán, yo también quiero leer, porque con el Programa de Lectura Silenciosa, me gustó más leer porque, me entretenía 8.
- Yo creo que sí, sí me ayudó mucho, porque antes, en Segundo yo no leía muy bien, entonces mejoré mucho, y ahora leo perfecto. 9.
- A mí me ayudó en dos formas, una, es que yo tampoco leía muy bien, y otra, yo no sabía leer en voz callada, y aprendí con eso me gustó y me sirvió mucho la lectura silenciosa sostenida, porque también antes en Segundo no leía muy bien y también no comprendía muy bien las cosas, por eso que no me sacaba muy buenas notas en castellano, pero ahora, como comprendo más lo que están diciendo, porque los libros son como entretenidos y uno pone más atención en los libros que uno está leyendo. 10.
- Yo no sabía leer en voz callada, y no tenía que leer así, y no podía, pero con la lectura silenciosa, pude aprender a leer en voz callada 11.
- Yo creo que me ayudó desde que empezó, a ayudar a leer, porque yo leía parado siempre, iba parando siempre, porque no estaba seguro de qué letras venían por estar y yo mismo me tenía el libro mirando, pero no estaba seguro si es que eso es o no es porque, además me perdía en las líneas 12.
- A mí me ayudó bastante porque en Segundo no leía muy bien yo siempre leí porque me parecía interesante, y yo leía lento para comprender más bien, y para que se me quede más metida en el libro, entonces iba hartas clases con un libro solo, y como leía lento para comprender bien, me demoraba más, y me he leído pocos libros porque trato de comprender mejor. 13.
- Yo cuando a veces, no encontraba un libro pa' leer, a veces no, en las clases no podía leer porque no había ningún libro que me interesara, entonces, a veces leía los que no me interesaban y no los comprendía, pero un día, eligiendo y traje un libro y ahora lo estoy leyendo, pero todas las clases quería leer. 14.

Metodología del Programa (15 Expresiones Verbales)

Orden, organización

1. ella hizo unos papelitos mas o menos... de unos portes como de marco y a cada

uno tuvo un tiempo para poner su nombre y decorarlo, entonces, y se lo ponía al libro y cada uno podía reconocer el libro que se estaba poniendo, y ver de que ése estaba ocupado

2. siempre cuando hacen lectura silenciosa, los libros quedan tirados por todos lados y se rompen, entonces ¿pa' que vamos a tener esos libros si van a terminar destrozados, al final de año?.

3. otra cosa es que como los más desordenados, siempre desordenan todo y siempre como que hacen problemas con los libros, entonces uno a veces queda sin libro, el que uno se estaba leyendo

4. a mí se me perdió un libro, porque todos se lo estaban leyendo y alguien se lo llevó a su casa y no lo devolvió, entonces yo encuentro que ese niño no se debía haber llevado el libro

Sugerencias

5. deberían decirle a los niños más desordenados que sean más ordenados, porque desordenan todo y uno no encuentra su libro

6. A mí me gustaría más que todo que sea ordenado, porque siempre está desordenado y además que, que hubieran libros que nos gustaran, porque hay millones que nadie los toma nunca

7. lo que más me gustaría de la biblioteca es que esté seleccionada

8. Y lo que a mí me gustaría que haya, eh, de que todos los libros de una clase, aprovecharan todas las clases que nos están dando y ponerlos todos de una clase, y como tenemos cuatro poner en cuatro partes, cuatro clases diferentes.

9. me gustaría que los libros estuvieran, como dijo la Berni, organizados y además que tengan, los libros tengan cosas de niños, como el que yo me leí, que Yo, Clara y el gato Casimiro, que eran dos niños que tenían problemas, pero los solucionaban

10. me gustaría que sea más ordenado y que tenga como más libros entretenidos y no aburrido

11. me gustaría que estuvieran ordenados también, no por Asterix ni por eso, sino por Caricatura. Los que son cuentos en un lugar, y los que son caricaturas en otro lugar y los que son poesía en otro lugar y Ciencias en otro, sí, todo, todos, en distintos lugares

12. deberían haber más libros que hay pocos libros de que les gustan a los niños, y hay libros muy difíciles, entonces que los niños no puedan comprender, entonces ¿si uno no comprende lo que está leyendo, para qué leerlo?

13. que los niños trajeran más libros y que no trajera libros que uno sepa que van a estar ahí de adorno

14. también que los niños disfruten tanto como nosotros disfrutamos, que traigan libros que a ellos también les interesen, porque la biblioteca puso como más fome que entretenidos

15. que la biblioteca aportara más pero con cosas entretenidas

Preferencias por lecturas (15 Expresiones Verbales)

Lecturas preferidas

1. yo hubiera dicho que tenían que haber mas libros entretenidos como "Ogú y Mampato" esos, a todos nos gustan.

2. caricaturas, Ogú y Mampato , ehh podría ser

3. Aladino, hay unos cómics ahí, ehh y hay muchos cómics que a nosotros nos gustan y son los más entretenidos

4. a Reconquista...

5. me gustó mucho La Piedra Filosofal, aún me la estoy leyendo, pero me he estado metiendo es como más para niños porque, los niños quedan más interesados en el libro

6. uno que se llamaba "El Pequeño Vampiro", el libro, tenía como no se cuantitas páginas y era como pa' grandes de 10 años pa' arriba y yo tenía 9 y me interesó,

7. Yo tengo un libro acá, una caricatura que nosotros nos gusta mucho, se llama La Hoz de Oro. Esto nos gusta porque tiene palabras que nosotros sabemos, fáciles, y además tiene un toque de algo divertido

8. me gusta también *Star*, aunque no me lo he leído, pero me gusta como la clase de cosas que es, por ejemplo hay muchos parecidos a este en la sala,

9. que los niños, traigan generalmente cómics y libros fáciles eh, no libros así, pero tampoco tan fomes, fáciles, que uno los entienda al tiro y sean más pa' niños chicos, yo encuentro que traigan libros un poco más fáciles, como los cómics que son super divertidos

Lecturas rechazadas

10. habían hartos libros, pero no los que les gustaban a los niños, porque habían de los de Papelucho, pero nadie se los leía, porque eran muy complicados

11. los de lectura, ni de lectura personal que eran como más fomes, y no entretenidos...

12. por ejemplo yo me leí un Papelucho y yo no lo entendí casi nada, porque son complicados y son como más pa' grandes y faltaban libros como pa' nuestra edad

13. Mi mamá, eh, trabaja en la radio, en un programa de literatura de libros y poemas y siempre trae libros porque entrevista a escritores en persona, entonces y trae hartos libros, pero como son para grandes, a mi no me hacen ninguna gracia

14. encuentro que en la biblioteca, están algunos libros de adorno, como la Colección de Barco de Vapor y los Papeluchos, nadie los toca

15. Yo aquí traigo un libro que no entendemos; que se llama Abuelita Opaline. no me lo he leído, pero que estos son los que yo digo que no, no nos interesan mucho, porque son largos y tienen como, no se entienden, como que tienen palabras distintas a las que conocemos

Motivaciones personales en los entrevistados (5 Expresiones Verbales)

yo empecé a leer, me terminé mis libros en todo el año.

1.

- Cuando empezó el concurso de poemas eh, como yo ya me había leído todos los libros que me interesaban, eh, esos quince minutos yo empecé a escribir los poemas para el concurso, eh por eso no leí un tiempo ahí. 2.
- Yo leía un libro y me lo terminaba, entonces usaba unas palabras para escribir cuentos y después leía otro 3.
- a mí desde chiquitita me empezaron a enseñar a leer 4.
- yo tenía una Nana de que, le gustaba de que, que sus hijos aprendan primero, de que les enseñaran, entonces me empezó a enseñar a leer y a escribir, hacíamos unas fichas y yo tenía que escribir 5.

Análisis de Entrevista a Niños y Niñas de 3ºD-Ge2

El universo temático se compone de **77 expresiones verbales**, que dieron origen a **seis ejes temáticos**, presentados en orden jerárquico decreciente:

- Valoraciones hacia el programa (37)
- Metodología del programa (15)
- Cambios manifestados en los niños (11)
- Preferencias por lecturas (5)
- Proyecciones(5)
- Motivaciones personales de los entrevistados (4)

Valoraciones hacia el Programa (37 Expresiones Verbales)

Valoraciones Positivas

1. que, este fue divertido, que fue silencioso
2. a mí me gusta la lectura silenciosa Porque es entretenido leer, así uno tiene más fantasía
3. Que igual fue divertido, lo pasamos bien
4. Algunos libros eran entretenidos
5. uno ya empieza a leer y empieza a comprender, a comprender, entonces cuando uno cuando uno ya está acostumbrándose entonces lee la ficha, se acostumbra y al tiro puede responder las preguntas
6. igual me gustó el leer, y que ahora leo mucho más libros, y que ahora me entretengo más
7. A mí me gustó la Lectura Silenciosa, porque igual era entretenido, eran quince minutos dejarle pa' leer un libro, el libro que él quiera
8. me ayudó mucho, pa' las pruebas
9. Que a mí, me ayudó también a entender más los libros como hay que leer, hay que entender mucho el libro no hay pararlo en la mitad y ahí escribirlo en pruebas

10. Sí, pa' las pruebas sí

11. En las pruebas salía, a veces salía una pregunta que había en un libro, entonces era ya pa' mí, ya era más fácil responderla

12. Que nos ayudó, a mí por lo menos me ayudó pa' comprensión lectora, uno comprende más los libros y le hace más fácil contestar las preguntas

13. Yo antes leía, leía la pregunta, no leía la lectura, leía la pregunta, buscaba la respuesta en la lectura, la escribía y ya, pasaba a la siguiente pregunta, o sea no la leía

14. Pero ahora ya, ya empiezo a leer, ya las leo, leo una ya la comprendo y se hace más fácil ... entonces te puede ir mal en las pruebas, si uno no lee el texto.

15. yo creo que ayuda harto a leer libros

16. A mí por lo menos me ayudó harto también porque, cuando uno, no lee el texto, entiende menos de lo que, entiende cuando los lee, porque las miss siempre nos decía que leyéramos alguna vez y nunca nadie le hacía caso.

17. es entretenido porque, como que una lee y se imagina las cosas que cuenta el libro y no, como uno, tenemos fantasías

18. Y también sentimos que estamos en el libro... en el lugar del libro

19. por eso fue divertido y era como si estuviéramos en el libro. Nosotros haciendo las cosas que leíamos

Valoraciones Negativas

20. Yo encontré que al principio, al principio fue entretenido, pero después se puso fome

21. era como aburrido, como que ya estaba... Ya casi que ya, leíste todos los libros..., uno casi se había leído todos los libros, porque eran cortos

22. Habían libros y igual había que, una se leía lo más entretenido al principio, entonces al final quedaban los más fomes y uno no los leía

23. No me gusta la Lectura Silenciosa

24. No me gusta leer

25. porque los libros que estaban ahí ya los habíamos leído todos, entonces ya nos sabemos los libros...

26. Sí, en cambio ahora igual me da lata leer algunos libros

27. Tengo una pieza grande de libros pero no, no me ocurre ni tocarlos

28. No había silencio suficiente pa' leer tranquilos

29. casi siempre... algunos estaban jugando...

30. yo me desconcentraba y tenía que empezar de nuevo la frase

31. uno empezaba a leer, se ponían a gritar y uno se desconcentraba y tenía que leerlo de nuevo

32. A mí también cuando paraba de leer un poco, me cerraban el libro y no veía la

página que estaba leyendo

33. Siempre están jugando en el cuaderno de fantasía o gritando

34. Se ponían a caminar por la mitad de la sala

35. Que no había silencio. Por que, por ejemplo la miss decía que todos se sentaran y cinco minutos después todos estaban parados.

36. también igual aburre, porque tiene que estar todo callado

37. Yo me aburrí, con la lectura me aburrí y no seguí leyendo

Metodología del programa (15 Expresiones Verbales)

Orden, Organización

1. además la miss también tenía un libro pa' leer

2. y también habían quince minutos solo pa' leer

3. nos decía que era lectura silenciosa o sea que no nos paráramos, nos teníamos que quedar sentados, eh, leyendo. No nos podíamos parar, nos teníamos que quedar sentados, pero igual había que se paraban algunos.

4. decía que era lectura silenciosa y se tenían que quedar sentados

5. (tiempo de lectura) Igual corto, corto

6. Cuando es divertido se te hace muy corto, pero ya estai medio aburrido, ya te leiste todos los libros se te hace muy largo

7. igual se me hacía corto, pero igual alcanzaba a leer harto

8. A mí se me hacía super largo

Sugerencias

9. Cambiar casi todos los libros

10. Que hayan más libros todavía porque hay

11. Que pongan cosas como pa' que vayan a leer más entretenidas

12. Que sea más silencioso

13. Veinte minutos (de lectura)

14. yo creo que podría ser más entretenido si hayan libros más entretenido

15. Que era entretenido, pero que cada vez hubieran libros más entretenidos, porque después uno se aburre, pero si hay libros más entretenidos no nos vamos a aburrir y vamos a querer seguir leyendo

Cambios manifestados en los niños (11 Expresiones Verbales)

1. A mí me cargaba [leer]

2. A mí también no me gustaba [leer]

3. Antes ni tocaba los libros yo

4. Ahora yo leo más libros

5. Yo tampoco tocaba los libros, pero ahora mi papá cada vez que va a una tienda siempre me compra libros, siempre me los leo todos

6. Sí, yo antes solamente venía a la Biblioteca a ver los Record Guinness

7. Ahora Sí, antes yo apenas veía los monitos si me los leía

8. Antes yo no leía los libros de mi casa y ahora los leí todos

9. después de que leí me , yo..., ya... me subieron las notas

10. Me ayudó harto, porque yo antes en las pruebas de comprensión lectora no leía el texto, solo leía las preguntas y las respondía, pero, ahora los leo, porque así puedo entender mejor y me va mejor en las pruebas

11. cuando leía libros en mi casa, eh, igual me ayudaban pa' las pruebas, salían preguntas, en algunos libros salían preguntas y respuestas entonces ahí leía las preguntas y las respuestas. Ahora no me cuesta tanto

Preferencias por lecturas (5 Expresiones Verbales)

Lecturas preferidas

- | | |
|---|----|
| Las historietas porque había... como de Asterix | 1. |
| Ogú y Mampato y esos fueron divertidos | 2. |
| También las historias, esas cosas | 3. |
| La Bruja Monk, era corto y entretenido | 4. |
| leí unos libros nuevos que nunca habíamos leído | 5. |

Proyecciones (5 expresiones verbales)

- | | |
|---|----|
| sería buena idea hacerlo el próximo año, que siguiéramos con otros libros, | 1. |
| después paremos de leer y podemos hacer otras cosas en vez de leer, como en Quinto | 2. |
| fue buena idea hacer lectura silenciosa este año, y también que sigamos el próximo año, que en Quinto paren... porque ya sería mucho tiempo leyendo | 3. |
| me gustaría que sigamos en Quinto, en otros cursos más grandes | 4. |
| y eh, en Cuarto siguiéramos. Pero cada vez los libros más largos, pa' que pudiéramos leer más tiempo los libros que estamos leyendo | 5. |

Motivaciones personales de los entrevistados (4 Expresiones Verbales)

- | | |
|---|----|
| a mí me gusta leer | 1. |
| el año pasado me leí Harry Potter uno, dos, tres y cuatro | 2. |
| ...Cuando vi la película de Harry Potter es distinta al libro, porque eh, faltó un personaje | 3. |
| En los libros salen preguntas y las respuestas, entonces uno puede pensar como son las respuestas | 4. |

Análisis de entrevista a Profesor 3ºA-Ge1.

El universo temático está compuesto por **55 expresiones verbales**, agrupadas en **6 ejes temáticos**, que se presentan a continuación en orden decreciente según frecuencia:

- Valoraciones hacia el programa (18)
- Proyecciones (10)
- Metodología del programa (9)
- Cambios manifestados en los niños (8)
- Motivación personal del entrevistado (6)
- Preferencias por lecturas (4)

Valoraciones hacia el Programa (18 Expresiones Verbales)

Valoraciones positivas

1. mi percepción es bastante positiva, muy alentadora
2. bueno, pero esas cosas igual están por evaluarse, pero yo creo que fue un éxito, para mí fue un aporte también
3. eso ayuda mucho para la cosa de desarrollo del pensamiento, para resolver problemas creativamente, creo que es muy bueno
4. yo disfruté mucho con el Programa, además yo creo que es por una cosa personal también, como a mí me gusta la literatura

Motivaciones en los niños

5. observé con el Programa de Lectura Silenciosa, en los niños, fue una motivación bastante fuerte, un entusiasmo, un interés de parte de los niños por realizar las lecturas, por acercarse a los libros
6. produjo una motivación bastante fuerte, les gustó a algunos, yo creo, mucho;
7. esta lectura libre, personal, obviamente que produce un cambio, primero en la motivación, hay una visión distinta de lo que es leer, leer no es una obligación ni es un tedio, sino que es un placer
8. la motivación yo creo que es fundamental, y la disposición y la actitud frente al libro, entonces es un aporte, indudablemente que es un aporte bien fuerte a otras áreas del conocimiento, porque te estimula la curiosidad,.. el saber, el investigar, te concentra más
9. los alumnos están más entusiasmados, más motivados y yo los puedo ver a ellos desde otra perspectiva, no los puedo ver desde una lectura obligada que es tediosa, que se hace por hacer sin sentido, sino que desde una lectura que para ellos es un gusto, es un placer es algo que ellos lo hacen porque tienen interés personal y propio
10. para ellos les significa una recreación importante, y una apertura al mundo de imaginación, de fantasía, de recreación, y valorar también el mundo de los escritores...,

de los creadores, valorar el hecho de que poder escribir es algo maravilloso, de poder dibujar, una actitud distinta

11. Además los niños tienen una buena actitud en general, con respecto de la literatura, los libros, las lecturas, porque además los papás apoyan mucho, los papás son interesados, son motivados

12. había niños que escribieron poesías, escribieron cuentos, muy motivante. Así que fue rico

13. así la motivación pa' los niños es extra, y como yo escribo también, ¿me entiende? A los niños les ayuda mucho eso

Valoraciones negativas

14. de la oferta de libros creo que no teníamos suficiente variedad

15. los libros que la biblioteca nos entregó, eran libros muy, uniformes en su temática, eran todos libros de cuentos o pequeñas novelas y la mayoría de ellos viniendo del extranjero

16. el vocabulario español si bien es cierto hablamos español, hay muchos términos que no manejamos... entonces eso a los niños les molestaba un poco o les incomodaba los, no hacía que los libros fueran atractivos.

17. faltó variedad en la oferta de los libros, pero ese es un problema nuestro

18. los niños igual trajeron libros, pero lo que ellos traían era como lo clásico, no había tanto libro distinto, por ejemplo libro de Astronomía, o para los niños que les interesa los animales, la vida animal, la ecología, o cosas distintas, sino que todo era como el cuento, muy plano, en ese sentido hubo [poca] variedad

Proyecciones (10 expresiones verbales)

- porque el lenguaje, la lectura, es un modo de estimular el desarrollo del pensamiento 1.
- ortografía, gramática, lo que sea, es mucho más llana, tienes el camino abierto, 2.
- tienes la disposición de los niños, porque ellos saben que lo que van a aprender ahí les va a servir como clave para sus lecturas después, y para su escritura personal
- aunque esto no se evalúa, pero, porque esto ayuda un montón para otras cosas, para 3.
- el área matemática, para el mismo castellano, te orienta mucho
- que haya un a buena disposición de parte del colegio a entender que esta es una 4.
- actividad fundamental, que no es una cosa así, como secundaria para ocupar el tiempo no más, sino que es una actividad fundamental y que implica desarrollo del pensamiento imaginación, la creatividad.
- que el colegio lo acogiera... y que se valorara 5.
- a través del lenguaje poético mejorar la propia expresión de los niños, la propia 6.
- capacidad de escribir...y con algunas bases digamos, fundamentales sobre el tema, del lenguaje y la escritura
- que sea aplicado, digamos, ojalá en forma uniforme en los cursos 7.
- todos los profes igual pueden tener una actitud similar, aunque no escriban 8.

ha sido un desafío, un aporte, que ojalá tenga un tiempo, que se sostenga en el tiempo, que podamos con evaluarlo con mayor precisión después para decir, mire, en realidad esto, a esto es lo que ayuda, ayuda en esto, en esto y en esto, para ser más preciso 9.

yo quedé muy contento con el tema y yo creo que si esto se hace sostenido a través del tiempo, uno puede evaluarlo después de tres, cuatro, o cinco años 10.

Metodología del programa (9 Expresiones Verbales)

Orden, organización

1. conseguimos libros nosotros de la colección infantil de la biblioteca para tener acá en la sala de clases

2. al principio les aporté un poco en que si ellos había alguna palabra que no entendían, que usaran el diccionario pa' verla, o que la anotaran en una hojita, en el cuaderno y después la buscaran, porque la lectura aportaba a la amplitud de vocabulario, y ellos lo entendieron así

3. yo leía a veces, pero yo leía lo que yo quería leer

4. en mi caso estaba cada uno sentado en su mesa, porque era su lugar de trabajo

5. ir a buscar un elemento extra que es el cojín, porque después tienen que ir a dejarlo ordenado, entonces ahí hay una pérdida de tiempo que es muy corto, y además leer en el escritorio que es lugar de trabajo es un lugar cómodo

Sugerencias

6. aparte de que haya variedad en los textos, yo sugeriría que haya una mejor implementación de la biblioteca misma de la sala de clases

7. que tenga un espacio determinado, con un buen mueble, por decirte la parte física, para un buen trato el material, de los libros

8. yo sugeriría que los profesores se les pudiera entregar tal vez una especie de documento, folleto... fundamento y perspectivas de la lectura silenciosa. O sea que uno tenga los pies sobre la tierra, es decir por qué esto es bueno, por qué sirve.

9. lo fundamental es que tengan una buena oferta de libros, cosa que los niños puedan escoger distintas cosas, para que sea realmente libre la lectura y ellos escojan el cómic, escojan algo sobre cine, o algo sobre magia, o sobre vida animal o sobre astronomía

Cambios manifestados en los niños (8 Expresiones Verbales)

se creó mucha expectativa y también se creó en algún sentido el hábito diario de tener esta lectura silenciosa durante quince minutos y los niños después de un período lo tenían muy incorporado, y a veces preguntaban "en qué momento vamos a hacer la lectura silenciosa" 1.

ellos estaban preocupados del tema permanentemente, les gustaba mucho. 2.

también observé que había muchos niños dentro del curso que iban más allá del 3.

- período de la lectura que teníamos en el programa, los niños se quedaban pegados en la lectura, seguían leyendo algunos
- trajeron libros de sus casas, ellos los que tenían libros, algunos trajeron libros de la biblioteca, se preocuparon un poco, 4.
- los niños leyeron mucho, se entusiasmaron un montón con el programa, y ellos manifestaban que les hacía pensar un poco, que les aportaba nuevo vocabulario, que se divertían 5.
- bastante respeto, de los compañeros, bastante respeto al silencio, ¿ya? alguno que otro de repente le costaba elegir porque ya había leído 6.
- creo que el gran cambio, para mí, que es fundamental, porque en un semestre tu a lo mejor, no vas a observar tanto cambios en cuanto a si los niños ahora escriben con más o menos [faltas] de ortografía 7.
- sí tu puedes evaluar por ejemplo la actitud de los niños, tu la puedes observar, porque es una actitud distinta, de gusto, de estar contento, de disfrutar 8.

Motivación personal del entrevistado (6 Expresiones Verbales)

- yo vengo y les muestro mis libros, también escribo y les cuento por qué escribo y cómo escribo yo... llegar al libro es un proceso, no es que uno escriba un libro así tal cual uno lo, sino que es todo un caminar, entonces eso a los niños les despierta, la curiosidad, el ánimo y las ganas de, de ser, porque uno es un modelo, uno es un modelo en muchos aspectos. Así que esa es una motivación entretenida pa' los niños por ejemplo yo me acordaba cuando leía, cuando estaba chico y yo escuchaba a través de la radio los radioteatros que era un, era puro desarrollo estímulo de la imaginación 1.
- para mí, se me hace mucho más [grata], la tarea de enseñar ciertas cosas, que hay que enseñar 3.
- que hubiera un valor de esta actividad. Yo creo que sí, a mí me encantaría seguir como. Yo tengo un proyecto ahora de publicar por ejemplo, una Antología de poesía para niños, una antología que yo le llamo antología de la hermandad, que son puros poetas chilenos y españoles 4.
- quiero desarrollar también un proyecto para mejorar la escritura de los niños, pero a través de los textos literarios poéticos 5.
- dar gracias por la experiencia 6.

Preferencias por lecturas (4 Expresiones Verbales)

- ellos obviamente preferían más libros de comics, por ejemplo, el Asterix, el Ogú y el Mampato, fueron muy popular, los leyeron casi todos los niños, les encantaron, porque hay una combinación de literatura, de palabra escrita con imágenes, ¿no cierto? Y también un poco de humor 1.
- (Lecturas) la leyenda, hay una mezcla de cosas, pero está también el estilo más 2.

latinoamericano, más nuestro, en el lenguaje, en el manejo del lenguaje, en la historia y todo lo demás

la literatura clásica lo que tiene es que encanta más por esta cosa mágica, o como la 3. poesía, por la cosa rítmica o la musicalidad, qué se yo. Eso encanta a los niños por su etapa de desarrollo

creo que leen poco prensa, yo tengo intuición, porque tiene menos encantamiento. 4.

Análisis de entrevista a Profesora 3ºD-Ge2.

El universo temático está compuesto por **95 expresiones verbales**, agrupadas en **6 ejes temáticos**, que se presentan a continuación en orden decreciente según frecuencia:

- Valoraciones al Programa (28)
- Proyecciones (16)
- Cambios manifestados en los niños (16)
- Metodología del programa (14)
- Preferencias por lecturas (14)
- Motivación personal del entrevistado (7)

Valoraciones al Programa (28 Expresiones Verbales)

Valoraciones positivas

1 ...para mí fue una experiencia muy, pero muy buena

2. yo creo que en este curso fue un muy buen resultado, por lo que yo veía

3. a mí me gusta mucho esto de este Programa porque encuentro que es muy, muy bueno.

4. Muy, muy bueno, y yo tenía mis dudas, también frente si en el Colegio Saint George lo íbamos a poder aplicar

5. este asunto de acostumbrarse a leer, por supuesto que les facilitó a ellos enormemente eh, poder leer y comprender lo que estaban leyendo

6. yo les decía a los niños, es viajar en un mundo de fantasía, es poder ir y recorrer el mundo sin haber ido, o sea sin haber viajado yo recorro el mundo, me traslado a Egipto, me traslado a Arabia, a donde sea, puedo ser una astronauta, puedo ser lo que sea,

7. poder entregar, tal como lo dice La Reforma, una cosa aterrizada, involucrada en lo que los niños realmente quieren y les interesa en este momento y no dejar el lenguaje como una cosa llena de reglas y llena de libros inmensos de largos, mientras más largos sean, mayor es el aporte que puedan tener ellos en la parte literaria, yo pienso que no es así

Motivaciones en los niños

8. Cuando se implementó el proyecto que lo implementamos con libros de biblioteca, ¿ya?, los niños en la mañana, después de la reflexión sabían que inmediatamente tenían quince minutos

9. cuando llegaban aquí a la clase, antes de arreglar todas sus cosas, colocaban su libro sobre la mesa, después venía la reflexión y ahí inmediatamente apenas sonaba el timbre se iban a la lectura silenciosa

10. los niños a las ocho y cuarto ya, cuando comenzaba el otro timbre, eh, iniciaban su lectura y absolutamente todos los del curso leían

11. los niños se encargaban de traer los diarios de, en la mañana y además ya empezaron a traer libros, o sea otros libros que a ellos les gustaban

12. eso motivó dos cosas, que en ese momento eran muy importante para mí: el sentido del silencio, porque ellos no manejaban el silencio

13. es un curso de niños muy inteligente, muy acostumbrados a hablar y la cosa del silencio ellos no la manejaban, pero en ese momento sí lo lograban establecer, el silencio, y empezaron a adquirir el hábito por la lectura

14. rápidamente ellos se incorporaron a la Lectura Silenciosa, eh, ellos empezaron a leer, a leer mucho

15. y llegó para tanto que se leyeron todos los libros que habían en la biblioteca ¿ya?, en la biblioteca de aquí, de la sala, permanente, y ellos empezaron a ir a la biblioteca y a traer libros

16. Motivados sí, yo creo que sí

17. Estaban los treinta y nueve, o los treinta y ocho leyendo incluso hasta la Catherina que tiene Síndrome de Dowe, y leía su libro

18. los niños en realidad en ese horario sencillamente era silencio

19. además no había una cosa que implicara una evaluación

20. de repente los niños se sienten muy identificados que detrás de esto ¿miss y hay una nota? que si yo leo en este período usted me va a poner una, un siete en lenguaje?. Ellos sabían perfectamente que no era así

21. igual lo realizaron y el niño tu no, no puedes obligarlo a hacer algo

22. no hubo nunca una anotación negativa frente a los que no leían o un estímulo de anotación positiva frente a todos los que estaban leyendo

23. Pero sí ya de esos diez o quince, que frente a que no tener nada que hacer saquen su libro y se ponen a leer, y a leer cualquier cosa, no significa que solamente, que se yo, que tengan que estar leyendo su lectura, ¿te das cuenta?, el libro, sino que leer cualquier cosa que a ellos le llamara la atención

24. se dieron cuenta que no importaba la cantidad de libros que leyeran, sino que leyeran por el placer de leer. Si ése es el cuento, leer por el placer de leer.

25. sí tiene que ver con que aquí hubo un interés por seguir en el hábito lector, que eso yo creo que es lo más fantástico de todo, lo más fantástico, abrirle como una llave,

una puerta así de que abrió al mundo de la lectura, que antes no lo tenían

26. yo creo que hay diferencias en cuanto a la cosa de lectura, frente a los otros, por lo menos en la percepción y el gusto por la lectura, por lo menos frente a eso

Valoraciones negativas

27. Yo lo tuve que hacer en un ambiente muy estructurado

28. cuando estuve en otros colegios, teníamos alfombra, teníamos cojines, o sea los niños podían ir a cualquier lugar de la sala ¿ya? y estar a su gusto, sentados, de guatita, tu ves que aquí no tenemos alfombra entonces también esa parte de ambiente que es super importante

Proyecciones (16 expresiones verbales)

- Si este proyecto se pudiera seguir aplicando a todo nivel, porque ya se comprobó eso, que se puede hacer, a pesar de que no lo están aplicando en todos los cursos 1.
- se puede hacer a pesar de, de las dificultades de horario 2.
- A pesar de los traslados de los niños, se puede hacer, porque se puede establecer el ambiente 3.
- los niños debieran tener un futuro de, de grandes lectores; de ser, porque están habituados a eso 4.
- a pesar de que había dos cursos aplicando el Programa. Y yo creo que de todas maneras tendría que darse de que en esos dos cursos que se aplicó el Programa 5.
- Si tu tienes niños, buenos niños lectores, tienes buenos niños que van a ser buenos niños para ciencia, buenos niños para historia, buenos niños para teología, porque todo lo que implica comprensión ¿ya? 6.
- entonces no es solamente lenguaje, es todo... incluso hasta la resolución de problemas, en matemáticas 7.
- porque un niño que comprende bien en matemática, que sabe leer completas todas las instrucciones y que entiende lo que se le está diciendo, es fundamental para todo lo que tiene que ver con razonamiento lógico que es la resolución de problemas que tanto nos causa dificultad a los profesores 8.
- no sabían que nosotros estábamos haciendo este tipo de proyecto, sabían los que, los papás de estos cursos y que lo tomaron muy bien, nosotros le contábamos a los profesores, por lo menos en mi caso, yo como profesora jefe cuando les conté, en qué iba a consistir el Programa ¿ya?, los papás estuvieron muy, muy, muy de acuerdo y muchos de ellos nos facilitaron libros para traer acá 9.
- esto también podría haber sido aun nivel más macro, te digo si, esto, los otros papás también están enterados de que se estaba tratando de llevar un programa y que ojalá siguiera, que no parara aquí 10.
- requiere una continuidad, porque es distinto un niño de, a esta edad, al lolo que tiene catorce, quince años que tu lo vas a tener, que sea entre comillas, obligar a empezar a leer unos veinte minutos de lectura silenciosa: Pienso que esta edad es también 1.

muy, muy buena para iniciarlos en todo este tipo de cosas.

parten con Tercer año donde empiezan ya ellos a escribir, a desarrollar escritura espontánea, donde manejan todas las letras, todas las consonantes, están con la cosa de ortografía, ¿ya?, entonces es como una etapa super importante también como para iniciarlos en esto, también muy buena idea haberlo iniciado en esta edad, en este curso también

el asunto de que se pudiera implementar a nivel de Primera Unidad es super importante, que por último si no se implementa a nivel de primera unidad sí se pudiera implementar a nivel de Tercero y que estos terceros, como ya lo experimentaron, lo pudieran continuar

ya sería una pena, que se tratara de implementar un plan y a pesar de que tuvo resultados, fíjate, a pesar de las dificultades extra que se pueda tener, igual fue bueno que esto terminara aquí, yo creo que eso es, es como muy malo y es como un mal chileno

de repente se aplican programas y no se hacen las Evaluaciones y por otro lado, de repente se aplican programas, se hace las evaluaciones, se tiene evaluaciones positivas y no se siguen implementando y no se siguen con estos

Con estos cursos por último debiera seguirse, y no quedar así, porque ahí si que, tiramos cosas a los niños y los estamos utilizando como Conejillos de Indias y nada más, entonces los niños frente a ellos también dicen bueno ¿esto era importante en algún momento y dejó de ser importante en otro? Y estamos tratando de generar generaciones, como nosotros que fuimos lectores,

Cambios manifestados en los niños (16 Expresiones Verbales)

Uno normalmente veía de que los niños andaban con libros en su mochila 1.

O sea empezaron a adquirir el hábito lector 2.

según yo, sacarse mejor nota en la parte comprensión lectora que en la parte gramática y ortografía que era más difícil. Y empezó a cambiar ese esquema y los resultados que yo tuve, excelentes resultados en la comprensión lectora y en la parte gramática se mantuvo, pero sí las expectativas de comprensión lectora fueron lejos, lejos, lejos, mucho mejor, mucho, mucho mejor 3.

eso involucra todo, que mejoren la, la parte de ortografía, y mejoren la parte gramática también. Así que para mí como profesora fue excelente. 4.

los niños estaban con sus libros, o sea, se terminó la biblioteca y siguió los libros en la mochila, entonces terminaban algunos sus pruebas y sacaban sus libros para leer o tenían un espacio y algunos seguían leyendo 5.

tu vieras como leían diarios después, era increíble, se sabían todas las noticias y manejaban toda su lectura del diario mural 6.

Sí, motivó mucho, fíjate, el asunto de que empezaran a leer el diario ¿ya? y, como ellos tenían su diario mural, las noticias las sacaban directamente de su lectura de diarios y cosas así como bien, bien de actualidad 7.

- ellos estaban ya al tanto y lo colocaban al, en el diario mural donde normalmente 8.
todas las semanas cambiaban por la lectura que ellos utilizaban... que antes no la
hacían
- Aquí a los niños les costaba mucho entender, mucho entender, eh, los párrafos que 9.
leían, tu sabes que la comprensión de lectura en los terceros básicos
- creo que eso empezaron a ver los niños, a darse cuenta que ellos podían conoce 10.
muchas cosas a través de la lectura... su fantasía y empezar a leer libros de
enciclopedia, piensa para el proyecto la cantidad de libros y todo lo que sabían ¿ya?,
tu mismo hijo en el asunto de Pueblos Aborígenes que empezó a investigar
- fíjate que cuando no hacían Educación Física, después me enteré, que ellos se iban 11.
a la biblioteca ¿ya?, en vez de quedarse jugando a la pelota, porque no hacían
educación física
- y si hay que comparar las notas que tuvieron el primer semestre en comprensión 12.
lectora Con las notas que tuvieron el segundo semestre, más del 50% subieron sus
calificaciones, más del 50%, yo te diría que deberían haber entre el 70 y el 80% de
los que subieron sus notas
- hay un proceso que es parte de, es parte del programa regular, parte también de la 13.
maduración de ellos, porque también en un año los niños van madurando
- ahora que niños de ocho y nueve años tenga tal interés en leer y que en cualquier 14.
momento uno pudiera decir '¿miss, yo puedo leer y sacar mi libro?', pienso es
fantástico
- Se iban a la biblioteca a leer. O sea de ahí ya tenemos niños que van a ser futuros 15.
lectores ¿ya? futuros lectores y en la parte académica que me compete a mí de
profesora, realmente les mejoró
- los niños, encontraba que tenían una debilidad en la comprensión lectora, y 16.
le había ido mucho mejor en la parte ortografía y de gramática, y no así en la parte de 17.
comprensión lectora.

Metodología del Programa (14 Expresiones Verbales)

Orden, Organización

1. usaban una especie de fichaje donde atrás estaba el, tenían una ficha donde ellos se inscribían, ponían su nombre y eso significaba que ese libro lo estaba usando, tal niño
2. una vez que lo terminaban de leer, colocaban la fecha y eso significaba que ya lo podía tomar cualquier otro niño
3. bastaba que pusiera su nombre y eso quería decir que era de ese niño hasta que se generara otra
4. leía con ellos mis libros, traía mis libros
5. lo que sí faltó que, pudiera yo compartir, lo que yo estaba leyendo
6. ellos en realidad sí comentaban: léete este, este me gustó, ¿ya?, entonces ellos mas o menos se manejaban cuáles eran los libros más o menos entretenidos

7. comenzó la lectura y empezaba a leer mi libro y todos los niños, yo observaba, ahí levantaba de repente la lista y todos los niños estaban leyendo, cuando podían estar sacando una hojita y haciendo lo que hicieron

8. En el fondo se generó un espacio propicio para eso, eso facilitó, generó un ambiente

Sugerencias

9. sacar esta desestructuración que tenemos en este momento, por último, darle una alfombra donde ellos se puedan estirar, puedan tener como lugares, si eso digo porque hay niños que les cuesta estar así en una silla, eso digo, en una mesa estando leyendo, es más difícil

10. la parte ambiente yo creo que hay que mejorarla

11. entregar también mucho más material

12. tenemos un curso casi cuarenta niños, tener cien libros también es poca la variedad, muy poca, debiera ser por lo menos cuatro, cuatro cosas diferentes.

13. esto tiene que ser sistemáticamente

14. una mayor publicidad, de repente los niños pasaban por aquí y quedaban muy mirando qué es lo que nosotros estábamos haciendo y por efecto de este bagaje que teníamos tantas cosas que hacer partimos lectura silenciosa es importante, que debería haber sido a nivel, más de afuera

Preferencias por lecturas (14 Expresiones Verbales)

Lecturas preferidas

1. leían todo tipo de cosas, incluso cuando se dieron cuenta que podíamos leer hasta diarios, normalmente aquí todos los días habían diarios

2. variadas, de todo tipo... leyeron libros que estaban contemplados dentro de, de lo que ellos esperaban de acuerdo a su edad, todo lo que se trajo de biblioteca

3. a una hasta le bajó por leer hasta la Biblia, ¿ya? y me dijo miss puedo leer la Biblia y me interesa...bueno, lea la Biblia, porque eso es parte dentro de la lectura

4. toda esa cantidad de libros que tenemos ahí, porque tenemos como cien ¿ya?entre los que trajeron, la biblioteca y más encima los que aportaron los papás, ya, eh, es una amplia variedad para que podamos escoger

5. les gustó mucho también los Asterix, son, ... lo máximo para ellos

6. también hay que tomar el aporte que tienen los Asterix, porque de repente algunos papás dicen no, estos son novelas, simples novelas, y no es así te dan un aporte histórico bastante importante dentro de su contexto

7. importante insisto frente a lo que como se va desarrollando, incluso si lo miro en la parte castellano como pueden desarrollar una historieta ¿ya? cómo se van desarrollando, cómo van hablando, qué tienen que decir, o sea todo ese aporte de lenguaje, de producción

8. La Historieta, sí lo que maneja es un aporte eh, en sí, en lo que debe ser el

lenguaje, si el lenguaje no tiene por qué ser fome

Modalidad regular de lectura

9. los niños aquí tenían, tu sabes que tenían siempre un set de libros que tenían que leer bimestralmente

10. costaba mucho que ellos leyeran, era, cada vez que, ellos sabían que cada tres meses tenían la aplicación de una evaluación

11. y normalmente lo que pasaba que ellos a la última semana empezaban a leer apuraditos los libros cuando se acercaba la evaluación

12. pero fíjate que dejaron de lado las que nosotros teníamos como lectura obligatoria eso me hace a mí recapacitar que lo que nosotros escogimos como lectura obligatoria no es lo que ellos necesitan de acuerdo a sus intereses

13. nosotros los profesores en base a eso debemos hacer un estudio de que los libros que nosotros estamos colocando como lectura obligatoria para poderlos evaluar, no son los libros que le interesan más a los niños, son otro tipo de libros

14. el instrumento que evaluación que nosotros utilizamos, más menos sin tener que ver eso, la calidad de la, de elemento, pero eran por lo menos dos páginas,

Motivación personal del entrevistado (7 Expresiones Verbales)

1. (mi hijo) la única vez que se ha sacado una buena nota con el libro, fue de un libro que yo le conté, que me lo leí y se lo conté rápidamente el día anterior y se sacó un seis en el libro

Experiencias previas con el Programa

2. me tocó experimentarlo, las dos veces fueron de forma muy positiva, o sea yo creo en este proyecto

3. en el otro partíamos, desde el auxiliar estaban todos leyendo, todos leyendo todo el colegio leía

Susplicacia frente al Programa

aquí en el Saint George, entre comilla, yo pensé que no iba a resultar 1.

yo pensaba como profe, que aquí al haber eh, especie de ruido, traslado, no se iba a 2. poder generar el ambiente que necesitaba.

y creo que esto simple, a pesar de que no se creía que en el Saint George se pudiera 3. dar así ¿ya?, por todos los timbres, por todos los, movimientos

que yo tenía mis dudas frente a este colegio de que era tanto timbre y tanto ruido, 4. tanta cosa extra ¿ya? si se podía aplicar como todo. Y la verdad que tengo que decir, echar pie atrás y decir que sí, que se puede hacer y que ojalá que continúe.

Análisis de Entrevista a apoderados 3ºA-Ge1

El Universo temático se compone de **71 expresiones verbales**, es decir, frases con

sentido gramatical, las que se han clasificado en **cinco ejes temáticos** y que son presentados en estricto orden por frecuencias:

- Metodología del Programa (22)
- Cambios manifestados en los niños (21)
- Valoraciones del Programa (20)
- Proyecciones (4)
- Motivaciones personales de los entrevistados (4)

Metodología del Programa (22 expresiones verbales)

Sugerencias

1. no sé si se evaluó pero es una duda que yo que...,es si ellos leen y comprenden
2. pienso que quizás también podría aplicarse desde más chiquititos, porque me da la sensación de que en los primeros años, de inmediato los meten, o los introducen con libros, entonces pienso que puede ser una buena ventana para que no se asusten los niños
3. me quedo con la duda de qué pasa cuando los niños van creciendo y hay lecturas obligatorias, y yo recuerdo mi propia experiencia en que me hacían leer libros que los odiaba
4. podría ser interesante poner algún tipo de música como clásica, que se hayan acostumbrado también a la introducción de otros elementos... como pa' hacerse un espacio de repente mucho más, que se te cree un clima
5. yo tenía un programa en la radio de literatura, entonces me llegó este CD con comentarios de libros de niños... entonces la niña hablaba, ella tenía escrito en forma previa el resumen del libro y su comentario
6. yo rescato de esa experiencia, que el niño pudo después transmitir de alguna manera el gozo que tuvo, entonces yo no sé si quizás se pueda de alguna manera que poner de acuerdo a los niños que hayan leído, y esta es una experiencia que en España tiene pero realmente un éxito enorme que son los Clubes de Lectura
7. puede ser interesante que los niños tengan la oportunidad de quizás unir una vez al mes todos los que hayan leído tal libro, o ponerse de acuerdo, de modo que ellos puedan compartir a su vez ese espacio que ya les ha sido creado al interior,
8. en la planeación del Programa se contempla que una vez terminado el tiempo de lectura, si algún niño quiere comentar algo lo pueda hacer, digamos, ahora sistematizarlo, como dices tu, claro, podría ser un aporte
9. esa sugerencia es muy buena, yo estoy muy de acuerdo en que tiene que ser literatura más chilena.
10. La variedad, yo creo que es un punto interesante acá, creo que la oferta que tuvieran
11. hay que tener ojo, por lo menos que la oferta sea, al menos, de un cierto nivel,

claro o parecía, similar y lo más amplia posible, amplia dentro de lo, eso sí

12. el colegio tiene que hacer una, y ojo, poner por supuesto que lectura, no que se vayan por lo fácil que son las colecciones extranjeras

13. en definitiva no tiene que depender de la buena voluntad de algunos papás o de algunos niños

Orden, Organización

14. el objetivo final es el gusto por la lectura, no por un libro en especial

15. el comics, y creo que es una puerta de entrada muy interesante para la lectura de los niños

16. un comentario que me hizo mi hija, sobre todo que ella encontraba que los libros eran entretenidos, sí como que le da la sensación de que la oferta que existía en la sala a ella la seducía,

17. Además que con el horario que tienen los niños, uno esto mismo lo podría hacer todos los días en la casa, pero desgraciadamente ya llega un momento en que los niños no tienen tiempo, como entre tareas, ya acostarse, a comer y a dormir, ¡ya! se acabó el tiempo, entonces, que tengan ese espacio todos los días.

18. Y la hora, no es menor la hora, no es menor, porque llegar a las cinco de la tarde a la casa a leer un libro, es un suplicio

19. A las ocho de la mañana llegan con la mente pero perfecta, clarita, transparente llegar a inmediatamente a absorber todo, super buena idea

20. Yo considero que los objetivos lo logramos, a pesar de que hubieron estas complicaciones que a veces son de organización de estructuras no sé, de que los niños de repente se peleaban los libros porque lo estaban leyendo, pero esas cosas se pueden arreglar

21. Es que tú los incentivaste mucho también a la lectura

22. creo que es la clave eso de que a no ser que sea algo libre y que no sea algo que sea evaluado, como pa' decir este es mejor, este es peor, sino que todos lean lo que les gusta, y lo que quieran.

Cambios manifestados en los niños (21 expresiones verbales)

- Matías se ha incentivado un poco en la lectura, no mucho 1.
no quiero decir que un cambio absoluto, pero sí se ha notado cierto interés en leer en2.
forma sólo
siento que Samuel tuvo un cambio increíble del año pasado a este año en el tema de3.
lectura, o sea le costaba leer
este año aprendió a leer, ése es el resultado que yo tengo, así de simple, lee muy 4.
bien, se entretiene, lee con inflexión de voz, incluso,
él entendía perfectamente lo que estaba leyendo, entonces yo quedé como muy 5.
contenta ,se pegó una madurez grande, o el método ha sido muy bueno, con muy

buenos resultados

estaba leyendo los Mampato, solito, increíble, o sea, y con una comprensión fantástica 6.

los niños se auto impusieron o por lo menos hubiera auto disciplina, en el silencio y en el respeto a los demás. 7.

selecciona un poco más lo que quiere, llegó un momento en que ya los libros que le daban, siempre los ha leído, pero se sintió un poco más, un poquito más obligado a leerlo 8.

además estaba muy incentivado a traer cosas, y tengo que llevar, o sea tenía yo que agarrarlo para que no trajera libros sin marcar 9.

pero muy incentivado a traer y a compartir con otros, los libros que ya había leído, me daba cuenta que había leído un montón de libros o cómics 10.

pa' los que no les gusta leer, finalmente tenían que someterse a esto y ahí le empezaron a agarrar el gustito, rico. 11.

A mí me impresiona eso que, que había niños que, generalmente los peques no cumplen mucho con sus tareas... pero en esta cosa que era tan libre, los niños se metían en la lectura mucho 12.

el mismo caso de Matías que comentábamos que a él le costaba leer, pero en esto él se notaba concentrado, que y, que iba a buscar su libro, que lo escogía, y se sentaba, abría el libro y se ponía a leer 13.

uno no está en la mente de ellos pa' saber si qué esta pasando con ellos, pero ya el hábito, es la actitud 14.

siempre hay uno que un poco interrumpe, alguien que se sale de la regla, pero en la mayoría de los niños, estaban preocupados y me decían, ¿bueno, profesor, a qué hora vamos a hacer la lectura? 15.

yo tenía que acomodar el horario, pero ellos estaban pendientes, ellos se preocupaban de que no nos saltáramos ese tiempo, porque ellos querían leer 16.

otros se arrancaban y seguían leyendo igual después, estábamos en matemáticas y seguían leyendo, como el Samuel o el Tomas..., por ejemplo, hartos niños 17.

como que se metían en los libros y costaba que salieran de ellos, entonces era bonito y yo decía, ¿cómo los voy a interrumpir? Era bonito verlos así, sí porque como decía, era el espacio, el mundo de ellos, o cómo es complicado pa' uno sacarlos de eso 18.

él amplió su vocabulario, porque hay varias palabras que él aplica bastante bien cuando quiere expresar algo 19.

si yo creo que ya el gusto, es decir ya le toman el gusto... por la lectura, yo creo que ya es un cambio radical 20.

Valoraciones del Programa (20 expresiones verbales)

Valoraciones Positivas (12 expresiones verbales)

1. a él le había gustado mucho el Programa de Lectura

2. él podía leer lo que le gustaba.

3. le llamó la atención el silencio que había,

4. el hecho que la lectura exige un espacio de respeto y de silencio, de respeto mutuo, si ahí no había, me da la sensación que los niños solos adoptaron la actitud de estar tranquilos y de poder leer en silencio

5. él se adaptó super bien a esto y le encantó, me comentó mucho

6. sí la esencia del Programa yo la encontré fantástica, a mí me gustó mucho. Incluso para mí era un goce ver a los niños leyendo

7. yo encuentro también que les sirve mucho digamos la parte vocabulario, porque Matías siempre anda preguntando, digamos, qué significa esto papá y cómo se puede aplicar esta palabra y, porque de repente ellos aplican una palabra y no saben el sentido y significado de la palabra

8. el hecho de que los niños lean en silencio que tengan la posibilidad de crear un espacio de intimidad en ellos mismos sin estar muy pendientes de la valoración externa

9. ellos le toman el gusto a lo que es la intimidad de la lectura, lo que ocurre dentro de uno con la lectura, el mundo interior que se crea, la fantasía interior, que se queden con esa sensación, yo encuentro que tiene un valor increíble, solo por ese hecho

10. Toda esta cosa como de ir, ir creando como este mundo interior, de ir a dejar el libro, al día siguiente pescarlo, seguir, volver a entrar en ese espacio, entrar, salir de ese espacio íntimo, que se queda con él solamente, yo lo encuentro una maravilla

11. me gustó el hecho de que no, de que fuera un tiempo, y que no fuera por objetivos de lectura de un libro, o dos libros

12. Cuando los niños leen en su espacio, a su ritmo, con su lenguaje, con, hay unos que leen mejor y otros que leen peor, le dan valor a su espacio, a su manera de leer ¿no cierto? Y no está comparando ni desvalorizando o valorizando, claro, no hay ninguna evaluación, y a su, de acuerdo a su capacidad comprensiva y eso, insisto, es super bueno

Valoraciones negativas (8 expresiones verbales)

Organización

13. un puro inconveniente, que él no podía terminar los libros porque al día siguiente, ...otro compañero usaba el mismo libro

14. lo otro era que quitaban los separadores de hoja,

15. eso era lo que a él no le gustaba, porque no podía terminar la historia completa

16. lo otro de esto, poco tiempo, claro...

17. lo negativo era el poco tiempo

Lecturas extranjeras

18. pero yo vi en ella un rechazo muy grande, porque notaba que los libros no la entusiasaban, y yo estoy convencida que, más que por la temática de los libros, es

porque ella no entendía bien el castellano en que estaban escritos, y es mi gran crítica

19. en general, desde primero básico, mi gran crítica al colegio es que, claro, la lectura obligatoria está plagada de libros en castellano castizo, entonces los niños no entienden, y finalmente se les hace un idioma distinto, no están, ellos no están leyendo en su idioma, están leyendo otra cosa que pa' ellos es muy lejana

20. creo que el espacio de ahora, por ejemplo, ha sido recoger y reconocer una lectura más próxima, más cercana, porque ha tenido la posibilidad ella de elegir las cosas que traían, entonces, por supuesto que ella no se fue con ningún libro español, se fue con puras cosas chilenas, o escritas en castellano chileno

Proyecciones (4 expresiones verbales)

1. la memoria visual hace que tenga buena ortografía y es lo que les va a ayudar a ellos, porque aprender la ortografía cuesta mucho, entonces da lo mismo lo que lean
2. me gusta mucho es que, no importa lo que lean, yo siempre les digo, no importa lo que lean, lo que ayuda a la ortografía es leer, por lo menos yo tengo muy buena ortografía, solo porque me gusta leer
3. y otra cosa es como saber explicarle a otro para que lo, ahí lo tiene que vender, piensa cómo tiene que entusiasmar al otro, una cosa que lo enganche, y eso va en expresión oral y ahí culmina la comprensión lectora
4. Y sobre todo que ellos aprendan como metodología el cómo contar, porque no es menor el como contar, a ver qué leíste

Motivaciones personales de los entrevistados (4 expresiones verbales)

Actitudes de los padres hacia la lectura

1. él ve harta lectura, digamos en la casa porque el fin de semana... casi todos estamos leyendo
2. tal vez normal respecto a lo que él le gusta, yo lo miro en un caso personal, yo no leo mucho
3. Actitudes de los niños hacia la lectura
4. en la Bernardita yo noté que desde que empezó a leer, como a mí me gusta mucho leer, entonces como que igual sentía La necesidad de transmitirle a ella mi interés y mi fascinación por la lectura,
5. tengo la suerte de que mi hijo es bastante lector, desde que empezó, o sea desde que aprendió, siempre ha estado incentivado y le gusta mucho leer

Análisis de Entrevista a Apoderados 3ºD-Ge2

El Universo temático está compuesto por **58 expresiones verbales**, ordenados en **6 ejes temáticos**, que se presentan en orden de frecuencia simple:

- Cambios manifestados en los niños (20)

- Valoraciones hacia el Programa (16)
- Motivaciones personales de los entrevistados (8)
- Conocimiento del Programa (5)
- Proyecciones (5)
- Metodología del Programa (4)

Cambios manifestados en los niños (20 Expresiones Verbales)

- la percepción que tengo, no sé si haya coincidido con la edad en que está Pablo y sí 1.
antes le costaba mucho trabajo que leyera
- Yo trataba de buscar libros y "lee esto" y, era muy difícil, pero ahora este año sí ha 2.
sido mucho más fácil
- hoy en día, Constanza está con una lectura muy fluida, pero más que en cantidad de 3.
lectura, está en comprensión de lectura que eso es lo más importante, por lo menos
yo, esa es la sensación que tengo,
- la percepción que tengo que Esteban avanzó en tanto comprensión lectora, eh, lo 4.
más fácil, buscar las ideas principales, buscar los, como que se ubicó en el contexto
de un, de un texto, porque, como que leía mecánicamente, sin entender el principio,
el final, la conclusión, la idea central
- yo creo que avanzó igual que Edmundo, no tanto en cantidad como en calidad de 5.
comprender lo que estaba leyendo, y el Programa en sí los motivó mucho
- creo que avanzó enormemente lo que fue lectura, vocabulario y sobre todo avanzó 6.
mucho en lo que fue ortografía
- de repente toma el diario, lee una noticia y me dice 'mira', no me traduce la noticia, 7.
sino que la interpreta, la deja ir más allá ...entonces yo creo que el hábito está
formado
- esta cosa del hábito de lectura yo lo notaba, de repente en el segundo semestre, 8.
efectivamente lo noté cuando veníamos, lo venía a dejar, pedía el diario
- Antonio acarreó libros de la casa al colegio y del colegio a la casa, absolutamente 9.
todo el santo año, que yo pelée con él todo el semestre
- el tema de la lectura pa' él fue super importante todo el semestre, y como te digo 10.
acarreó libros
- de repente andaba con cuatro libros en la mochila y yo no sé si tiene o no tiene que 11.
ver con el Programa de la Lectura Silenciosa, me imagino que sí, porque si no los
traía a pasear
- la Javiera, a diferencia del período anterior, en que sabía leer, pero, en el fondo 12.
juntaba palabras y estaba en esa exploración, yo creo que ahora la manera en que
lee es como la manera que puede leer un grande, en el fondo, un adulto
- Esteban el primer Semestre tuvo muchos problemas con el tema de la resolución de 13.
problemas, y yo siempre lo asocié a la comprensión del problema que le ponían en

matemática, en el segundo semestre fue notoriamente

el segundo semestre en realidad empezó a agarrar los libros con mucho más agrado, con mucho más gusto y se quedaba leyendo varias veces en la semana, varias veces será dos días, tres días de la semana, y leía un pedazo de algo. Hasta me pidió que le comprara un libro

y eso pasa por interesarse por el diario, por pedazos de revistas, por pedazos en la televisión, por avisos, o, no sé si, no sé si en realidad ella tenga hábitos todavía de leer libros completos, eh, porque quizás no le motiva a hacerlo, eh pero si el objetivo del asunto era interesarlos en la lectura y que mejoraran la lectura, tengo claro que la mejoró del punto de vista de la comprensión

el tema de ir a la biblioteca también le fue más atractivo, porque fue también más libre. 16.

a ellos además, empezar la primera hora en la mañana, leyendo silenciosamente, algo les pasa, que no tengo idea, yo no soy sicóloga, pero algo les pasó, que se tranquilizan, como que se relajan, es casi un ejercicio de yoga, 17.

Es casi una meditación, pero con un poquito más, con algo más... de contenido, de concentración 18.

sentí que esos minutos que estaban, que eran quince minutos, que eran donde estaba la profesora, donde estaban todos leyendo, los niños se metían y llegaban, tran... después como que salían, planitos, tranquilitos ¿ah?, ya no es esa cosa así que empujones 19.

creo que ahí también se produjo un link entre comprensión matemática y el tema de que yo lo digo de comprensión de lectura. 20.

Valoraciones hacia el Programa(16 Expresiones Verbales)

Valoraciones positivas por parte de los apoderados

1. Super bueno el Programa

2. Me parece muy buena la iniciativa.

3. esto que fuera libre, que fuera lectura libre, eh, yo encontré que fue mucho más genial que fuera una cosa obligada, porque yo creo que el acercamiento hacia el libro es distinto, de tener una posibilidad de elegir entre cincuenta libros o una revista, eh, yo creo que eso fue super positivo

Valoraciones positivas por parte de los niños

4. me dijo que siempre le gustaba ese tiempo que tenían y que rara vez no lo cumplían el horario

5. disfrutó mucho, y leyó yo creo que más libros de los que ha leído antes. Creo que como diez libros él alcanzó a leer.

6. Me dijo que sí, que casi todos los días leía. Eso es, pero contenta, le gustó.

Valoraciones negativas por parte de los niños

7. ella me dijo que le aburrían los libros que estaban seleccionados, eh, yo no sé si

porque en realidad no los había mirado, porque me dio una respuesta fácil, pero eh, que ya los había leído algunos, que no le interesaban

Motivaciones en los niños

él decía, voy a llegar todas las mañanas a leer y tengo el libro tanto aquí en la sala, y 1.
ya me terminé ese y ya sigo con el otro

no tengo una percepción clara del Programa, pero sí tengo claro que eh, que la 2.
Javiera hoy día, sin tener necesidad de que yo la esté mirando, o que la mamá la
esté motivando, lee lo que a ella le interesa, cuando quiere, donde quiere, de la
manera que quiere

tengo claro de que, de que sin necesidad de mayor estímulo, toma esto y lo lee, y si 3.
le interesó lo sigue leyendo, y si no le interesó lo deja. Eso es todo

me leía todas las primeras planas, o sea, el tiempo, lo que pasó en el fútbol, lo que 4.
pasó en el teatro, lo que está pasando en la política, coimas, todas las cosas, y me
iba preguntando, entonces quizás eso, pa' mí es una motivación extra

Esteban por lo menos, acarreó más libros, y, toda la semana, o por lo menos cada 5.
quince días, ya no le bastaban con los libros que habían en la sala, sino que venía a
la biblioteca.

qué vamos a hacer pa' las vacaciones, entonces el Esteban me dice "primero yo 6.
quiero que compres dos libros..."

un libro pa' las vacaciones, o sea, yo creo que le tomó más el gusto. 7.

me parece que, que es una herramienta, y una herramienta que ocupa con plena 8.
libertad, entonces de la cual ya no necesita mayor control, o sea ayudarle un poco a
que tenga algo que le sea atractivo, pero la verdad es que esa búsqueda la tiene ella
y es una herramienta que le da independencia... a mi manera de ver ya le fluye
natural

le gustan más los que tienen dibujos y quiere que le compre los Simpson y Asterix, 9.
básicamente, pero, pero está como más, más natural que el, sea que inicie el buscar
a leer, este año... creo que coincide con ese Programa

Motivaciones personales de los entrevistados (8 Expresiones Verbales)

Actitudes de los niños hacia la lectura

1. mi hija, en Segundo año que era el inicio del proceso de lecto escritura, eh, hubo
un muy mal resultado, al extremo que las profesoras le dijeron en un momento dado
"Cony, tú no vas a aprender nunca a leer" Y ella tenía una tranca de leer

2. ella decía: 'nunca voy a aprender a leer'. Felizmente con Hugo logramos terminar
el año de silábico a ya juntando un poco más las letras, y este año, bueno,

3. mi mujer que es la que se preocupa de esa parte de la materia, eh, siempre, nunca
ha tenido dificultades para que ella pueda leer.

4. yo supe de tu plan de lectura, pero Julián nunca me lo comentó, Julián, es bueno
para leer, lee libros completos

Actitudes de los padres hacia la lectura

5. en realidad, ella probablemente con muy poca frecuencia nos ve con un libro en la mano, sentados, dos horas leyendo

6. Que la lectura es una fantasía...

7. Nosotros en la casa leemos todos y hay hartos libros y todo, o sea eso venía, probablemente, pero este año ha sido así como pa' sí, se autonomizó así, pa' sus intereses,... mucho

8. la manera que nosotros enfrentamos a la, los resultados de la Javiera, en relación a cualquier cosa, a la matemática, a la lectura, sin urgirnos y sin estar muy encima de ella

Proyecciones (5 expresiones verbales)

- | | |
|---|----|
| ¿El próximo año van a seguir con este mismo Programa? | 1. |
| Al menos en Tercero y Cuarto básico en forma permanente, digamos. Igual eso es una decisión del colegio | 2. |
| Creándoles el hábito | 3. |
| Y el gusto, y el gusto además | 4. |
| que siga el próximo año | 5. |

Conocimiento del Programa (5 Expresiones Verbales)**Conocimiento**

1. el Programa lo conocí primero por una circular que mandaron al inicio y después por la explicación que tu diste en una reunión

2. el programa lo conocí también a través de tu explicación en la reunión y de la comunicación

Desconocimiento

3. no tengo ninguna percepción respecto del Programa como programa

4. tengo una apreciación respecto de cómo lee Antonio en silencio, pero no atribuible... No relacionado con ningún conocimiento particular respecto de un programa

5. yo no, la verdad es que igual que tú, no me enteré como fue el método de que se usó salvo en una reunión que tú lo explicaste

Metodología del Programa (4 Expresiones Verbales)**Sugerencias**

el tema, a mí me preocupa que en la biblioteca, por lo menos a la Isabel Margarita, de la lista que le dieron, de lectura recomendadas, esto aparte de tu programa, distinto 1.

no llegó con muchos libros, no leyó mucho los libros de las lecturas recomendadas 2.

no se si con la Lectura Silenciosa se comentaba en algún momento los libros que se habían leído o si no corresponde a ese Programa, eso también debe hacerse fuera 3.

de ese programa

pero que los libros estén, no que sean evaluados cuanto leyeron, que leyeron, sino 4.
que se comente, que sea como una cosa entretenida de contarse los cuentos que
leyeron...