

El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida

Mabel Condemarín *

El **Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS)** descrito inicialmente por Hunt (1970) tiene como finalidad promover el desarrollo del hábito de leer y de mejorar las actitudes y los intereses de lectura, enfrentándola como una actividad de lenguaje, recreativa, voluntaria y holística, estructurada en un tiempo fijo y con materiales previamente autoseleccionados.

Cada vez que una persona dedica un tiempo más o menos prolongado a leer un material de su elección y obtiene información o agrado, está realizando en la práctica una lectura silenciosa sostenida. Pero, en la última década, la LSS está siendo considerada también y cada vez con mayor énfasis, como un componente fundamental de la lectura escolar que proporciona a los estudiantes la oportunidad para transferir y aplicar sus destrezas lectoras a una actividad independiente y grata.

1. Racionalidad del Programa:

La actividad de LSS como un programa estructurado se apoya en una serie de razones avaladas por la investigación y la práctica.

1.1. **La Lectura Silenciosa es importante.** Sin disminuir la importancia de la lectura oral en las primeras etapas de su aprendizaje y en toda instancia de comunicación expresiva, es necesario aumentar gradualmente la cantidad de tiempo asignado a la práctica de la lectura silenciosa en el currículo escolar. Al igual que lo que ocurre en los procesos de internalización del habla, debidos al cambio de su función desde lo social hacia lo interdireccional y personal (Vigotsky, 1962), así sucede en la lectura silenciosa que emerge por su funcionalidad para adaptarse a diferentes propósitos. La lectura silenciosa tiene la ventaja de la mayor rapidez en la captación directa del significado (Smith, 1971) debida a una serie de razones: el lector no tiene necesidad de mediatizarlo a través de un producto oral; tampoco está limitado por la necesidad de codificar en lenguaje oral lo que está leyendo ni enfrenta las exigencias de enunciación y pronunciación de cada una de las palabras. También favorece la velocidad de captación del significado el hecho de que el propio lector utiliza y selecciona las estrategias que le son más útiles para controlar y guiar la comprensión y que asimismo, "puede ser altamente selectivo en relación a la cantidad de información obtenida del texto" (Taylor y Connor, 1982).

La mayoría de las investigaciones (Taylor, Pickert y Chase, 1980) así como las observaciones informales, revelan que los maestros tienden más a estimular, valorar y evaluar la lectura a través de procedimientos orales. El programa de LSS se apoya, como lo expresa su denominación, en la lectura silenciosa; la intención comunicativa, siempre importante en la lectura se desplaza desde una comunicación lector-maestro o

* Mabel Condemarín es profesora del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Educación.

lector-lector hacia una comunicación lector-autor. La habilidad para leer silenciosamente por períodos extendidos de tiempo no es aprendida automáticamente por los niños (Allington, 1975); un modo de favorecer su desarrollo es la gradual prolongación de los períodos dedicados a un programa de LSS.

- 1.2. **Las habilidades lectoras deben ser practicadas.** Hay evidencias de que los maestros (Moore et al., 1980) tienden a enfocar la comprensión de la lectura como el desarrollo de una serie de destrezas tratadas generalmente como tareas jerárquicas de aprendizaje y que proporcionan muy poco tiempo a los alumnos para que las pongan en práctica (Durkin, 1978/79). Para que el aprendizaje de las subdestrezas que componen el proceso de la comprensión lectora se transfiera al proceso propiamente tal se requiere que ellas sean practicadas en una extensión progresiva de tiempo. La importancia de la práctica es fácilmente comprensible cuando se refiere a actos psicomotores complejos como andar en bicicleta, conducir un automóvil, tocar sonatas en el piano o escribir una carta o una narración en forma manuscrita. A nadie se le ocurriría realizar tales actos sólo por partes separadas y no practicarlos regularmente como un acto total hasta lograr su completa automatización o habituación. Es obvio que si al escribir una persona pone toda su atención en realizar una nítida caligrafía y una ortografía precisa, no podrá comunicar su pensamiento en forma espontánea y fluida. Una serie de autores (Smith, 1971; La Berge, 1976; Vellutino, 1979) prueban que de la misma manera el desarrollo de la automatización en la identificación de las palabras es crucial para la comprensión.

La práctica favorece la fluidez y velocidad de comprensión de textos, mientras que los procesamientos parciales "palabra a palabra" y "oración a oración" recargan los sistemas de atención y memoria de corto término e impiden la utilización de la información semántica y sintáctica almacenadas en la memoria de largo término.

Así, sin desestimar la importancia de los procesos básicos de la decodificación y de la comprensión enfrentadas como tareas jerárquicas de aprendizaje, el programa de LSS se pone en práctica para favorecer la automatización del proceso lector.

- 1.3. **Los alumnos necesitan autoseleccionar sus lecturas.** Los alumnos necesitan de un amplio margen para seleccionar sus lecturas en forma independiente de acuerdo a sus intereses y necesidades personales y su nivel de habilidad para leer comprensivamente. El estudio de Heathington (1979) informa que los alumnos solicitan seleccionar sus propios libros y poseer materiales de lectura más interesantes que los impuestos por sus maestros. Taylor y Schneider (1957) encontraron que existen marcadas diferencias entre los libros que les gusta leer a los niños y los libros que recomiendan los maestros y los editores. Norvell (1972) plantea que a los jóvenes no les gusta la mayoría de los libros considerados como clásicos entre los maestros de una lengua nacional.

La necesidad de auto seleccionar los libros sin coerción no debe ser interpretada como una falta de participación del maestro. Este tiene una activa participación en el programa a través del ejemplo o efecto-modelo que se describe a continuación y en la implementación de una cantidad y variedad de materiales de lectura que tengan un nivel de complejidad ("readability") adecuado a la habilidad de lectura de los estudiantes que siguen el Programa y que favorezca la auto selección. McCracken y McCracken (1978) estiman que un programa de LSS exitoso se basa en la variedad y disponibilidad de los materiales de lectura. Un programa que no reconoce la importancia de la lectura voluntaria puede dar por resultado que los estudiantes tengan una idea de la lectura como algo aburrido que sólo se realiza cuando está obligado a hacerlo.

- 1.4. **Los alumnos necesitan imitar modelos de conductas lectoras.** Los niños poseen una capacidad innata para imitar modelos de conducta. Una apreciable cantidad de niños no ven a sus padres o a otros adultos leer y disfrutar de la lectura en sus horas libres. Tampoco los miembros adultos del colegio proporcionan modelos de lectura silenciosa sostenida. Los maestros están siempre ocupados explicando y revisando tareas, preparando materiales, escribiendo informes, leyendo en voz alta a sus alumnos o interactuando con ellos. El director (a) y el personal administrativo y de servicio son vistos entrevistando personas, escribiendo a máquina o realizando otras actividades. A nivel de comunicación personal algunos maestros han manifestado a la autora que "se sentirían avergonzados si el Director del establecimiento o un padre los sorprendiera leyendo silenciosamente en clases porque se pensaría que están perdiendo el tiempo y desatendiendo a sus alumnos".

En el programa de LSS el maestro lee materiales de su elección durante el período destinado a él y también leen los demás miembros adultos del Establecimiento. La imitación de patrones de conducta implica identificación con el modelo. Naturalmente, estos mecanismos se facilitan gracias a la mediación de factores afectivos. Es bien sabido que los alumnos tienden a imitar desde la caligrafía hasta los intereses vocacionales de sus maestros favoritos.

- 1.5. **Para leer se requiere de un lugar confortable y con control del ruido.** Muchos estudiantes, especialmente los que provienen de ambientes con deprivación psicosocial enfrentan en sus hogares una serie de carencias que limitan la labor estimuladora de la lectura aun de los maestros más entusiastas. Generalmente, estos alumnos no poseen un lugar tranquilo o iluminado para poder leer con comodidad y con control de los ruidos. El alto nivel de ruido, generalmente, se genera por la cantidad de personas que hablan en voz alta en espacios reducidos y por las voces y música provenientes de radios y televisores hogareños y de las casas vecinas que se escuchan a través de tabiques delgados y sin aislación. Miller (1972) al identificar las características de los hogares de niños deprivados nombra, entre otras, "la congestión y el alto nivel de ruidos". Así el programa de LSS propone proporcionar a los lectores un lugar con las características necesarias para poder leer con comodidad, luz apropiada y sin contaminación acústica.

1.6. **La lectura comprensiva requiere de un tiempo sostenido.** La falta de tiempo libre para entregarse a la lectura en forma sostenida es otra carencia común que no sólo afecta a los alumnos provenientes de ambientes con privación psicosocial. Esta falta de tiempo libre puede atribuirse a que los alumnos están demasiado ocupados en la realización de “mandados” hogareños, en hacer tareas escolares en casa o con las múltiples incitaciones de la televisión, el deporte o la interacción con amigos. Sin embargo, esta falta de tiempo para leer no sólo puede atribuirse a factores hogareños o extraescolares sino también a las múltiples actividades dentro del colegio: los maestros deben enseñar, en períodos interrumpidos por recreos, lectura, matemática, ciencias sociales y naturales, gramática, idiomas extranjeros, etc. Los alumnos participan en deportes, religión, música, consejos de cursos, preparación de representaciones o veladas escolares, etc. En una encuesta realizada para determinar las actitudes y hábitos asociados a la lectura de estudiantes de quinto a octavo grado, éstos respondieron que disponían de muy poco tiempo para leer, tanto en su hogar como en la escuela y que, a menudo, eran interrumpidos cuando leían (Heathington, 1979). La fragmentación de las actividades no favorece los procesos holísticos complementarios a las tareas jerárquicas de aprendizaje ni permite que el niño desarrolle un pensamiento sostenido en una esfera de su interés. Se justifica entonces la determinación de un tiempo fijo para leer sin interrupciones.

En resumen, la racionalidad del programa LSS se apoya en las ventajas de velocidad de la lectura silenciosa en la obtención directa del significado, en la necesidad de practicar las subdestrezas de comprensión lectora en materiales coherentes y completos, en las ventajas de la autoselección dentro de una cantidad y variedad de materiales de lectura, en la necesidad de proporcionar a los estudiantes modelos de lectura, un lugar confortable y con ruido controlado y un tiempo fijo para leer en forma sostenida sin interrupciones.

2. **Diferencias con otros programas de lectura:**

El programa de LSS no debe ser confundido con el programa regular en el cual ocupan un lugar destacado las enseñanzas de las destrezas y habilidades jerárquicas que componen la lectura y en el que el maestro coordina las sugerencias que acompañan a los manuales de los libros de lectura, con trabajos en fichas, en cuadernos o en páginas mimeografiadas. En un programa global de desarrollo de la lectura se incluyen horas dedicadas a la lectura oral, a las técnicas de estudio, y a la evaluación de los logros alcanzados. Dentro de este programa regular, la LSS constituye sólo un complemento de naturaleza recreativa e informativa.

Tampoco debe ser confundido con un programa de lectura individualizado. Ambos implican lectura autoseleccionada y leída según el “tempo” personal del lector; pero, en la lectura individualizada también se desarrollan y controlan las habilidades y destrezas específicas, y el estudiante

tiene que efectuar registros e informes de sus lecturas, mientras que en el programa de LSS sólo interesa la puesta en práctica.

Para ser efectivo, el programa de LSS tiene que formar parte de un programa regular de desarrollo de la lectura. Lawson (1968) determinó que los estudiantes que asistían a clases que combinaban la instrucción sistemática de las destrezas lectoras con la lectura silenciosa sostenida voluntaria, lograban mejor rendimiento que los alumnos que seguían exclusivamente programas de lecturas individualizadas y con los que seguían clases tradicionales.

3. Resultados de investigaciones:

Una serie de investigaciones sobre la LSS justifican su aplicación para mejorar el rendimiento lector y para desarrollar hábitos y actitudes positivas hacia la lectura. También para la metodología de la investigación de la actividad.

3.1. **Efecto sobre el rendimiento lector.** Un informe sobre el sistema escolar de Filadelfia presentado por Kean, Summers, Raivetz y Farber (1979) muestra que los puntajes de rendimiento en lectura de los estudiantes de cuarto grado son significativamente más altos mientras más tiempo se dedica a la lectura independiente. En un estudio realizado por Connor (1954) en Australia se encontró una alta relación entre la lectura voluntaria y el rendimiento lector en alumnos de 12 años de edad. Manteniendo el factor intelectual como una variable constante, Pfau (1966), encontró que el grupo experimental que asistía a un programa de LSS era significativamente superior en vocabulario a "primera vista" y en la fluidez de la expresión escrita espontánea. Este autor no encontró diferencias significativas en las medidas de comprensión y de análisis de palabras.

3.2. **Efecto sobre las actitudes y los hábitos de lectura.** Bowen (1964) y Bisset (1969) demostraron que había un aumento significativo en la cantidad de estudiantes que leían cuando éstos tenían acceso a una variedad de materiales de lectura en la sala de clases y cuando se les daba la oportunidad de discutir sus lecturas entre ellos y con el maestro. Sauls (1971) encontró una relación positiva entre el número de libros leídos y la comprensión lectora y la actitud positiva hacia la lectura. Según este investigador el programa de LSS tiene la virtualidad de mejorar las actitudes positivas así como el rendimiento lector. Langford (1978) encontró que los alumnos de quinto a sexto año que habían participado en un programa de LSS durante seis meses tenían actitudes positivas hacia la lectura en una evaluación de actitudes y que su rendimiento era significativamente más alto que el grupo control en un test de lectura oral.

Otras investigaciones no han encontrado diferencias significativas en rendimiento lector entre el grupo experimental de estudiantes que aplican el programa de LSS y el grupo control. Por ejemplo, el estudio de Oliver (1976) concluyó que los alumnos de cursos intermedios que utilizaban la **Práctica de Alta Intensidad** (períodos en que se combina LSS con escritura silenciosa sostenida y actividades

de auto selección que implican respuestas activas frente a las palabras) no rendían significativamente mejor en velocidad y precisión, vocabulario o comprensión. El estudio de Reed (1977) encontró que los estudiantes de enseñanza secundaria que tenían un período de LSS una vez a la semana durante casi seis meses, no rendían significativamente mejor en actitudes y comprensión lectora que los estudiantes que habían seguido un currículo tradicional.

En relación con la duración de los estudios citados es importante destacar que fueron de corta duración. El de Oliver duró un mes y el de Reed cinco meses mientras que los estudios con resultados positivos como los ya citados de Pfau y Langford fueron realizados en un período de dos años y seis meses, respectivamente.

Aunque la investigación sobre el programa de LSS es productiva en lo que atañe al mejoramiento de las actitudes y el rendimiento lector, aún hay mucho que investigar sobre sus efectos y sobre las características de su implementación tanto en los lectores iniciales (Hong, 1981) como en los estudiantes de enseñanza secundaria (Minton, 1980). En relación con la metodología de la investigación, la revisión bibliográfica da sugerencias como las siguientes:

1. Es importante que los investigadores no intenten medir cambios en espacios de tiempo cortos. En general, las investigaciones que se han realizado durante una duración limitada no han encontrado diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control como es el caso del estudio de Reed y el de Oliver ya citados más arriba que fueron realizados durante uno y cinco meses, respectivamente.
2. Es necesario planear estudios longitudinales de largo término como, por ejemplo, seguimiento ("follow up") de estudiantes a través de la escolaridad primaria y secundaria para determinar los efectos del programa de LSS sobre los hábitos de lectura en la educación superior y en la vida adulta como también el efecto del programa sobre la selección de los materiales de lectura (Cline y Krelke, 1980).
3. Al efectuar investigaciones es importante que la selección de las variables sea apropiada así como confiables los instrumentos destinados a medirlas (Moore, et. al. 1980). La LSS implica un acto de lectura total frente al cual los tests tradicionales (generalmente basados en un modelo de lectura como una serie de habilidades jerárquicas) no poseen siempre la confiabilidad necesaria. Por otra parte, observaciones naturalísticas como, por ejemplo, la expresión facial concentrada de un lector "sumergido" en un libro o la impaciencia por continuar leyendo o la petición de extensión del período, pueden constituir variables pertinentes.

4. Implementación:

La puesta en marcha de un programa de LSS podría aparentemente asimilarse a una simple consigna como "demos a los alumnos un tiempo fijo para que lean libremente". Sin embargo, su implementación no es tan sencilla si se pretende partir con bases bien cimentadas y mantener el programa con un nivel de motivación alto. Las sugerencias que se dan a continuación están basadas en la revisión bibliográfica y en algunas experiencias directas en un colegio chileno donde se aplica.

- 4.1. **Obtener la participación de todos.** Sobre la base de la importancia del modelo adulto, es importante que el maestro participe y que en lo posible lo haga también todo el personal directivo, docente y administrativo del establecimiento. Para lograr la participación de todos es importante que la comunidad escolar tenga la oportunidad de conocer la filosofía y la racionalidad del programa. La no coerción, una de las características básicas en la selección de las lecturas, debe también extenderse a su puesta en marcha. Las personas deben tener la posibilidad de expresar sus sugerencias, sus dudas, o sus sentimientos positivos. Una o más reuniones informativas o de discusión pueden servir a este propósito. Minton (1980) recomienda entregar un memorandum descriptivo con la filosofía y las pautas de aplicación del programa. Gambrell (1978) da algunas recomendaciones para que la LSS también constituya una actividad productiva para el maestro: (1) lea ese buen libro que siempre ha deseado leer; (2) lea las revistas profesionales que siempre lamenta no poder leer por no tener tiempo para hacerlo; (3) lea libros de literatura infantil para poder compartirlos con sus alumnos. McCracken y McCracken (1978) recomiendan no ocupar el tiempo destinado a la LSS en corregir pruebas, hacer informes, colocar notas o escribir cartas. Estos autores plantean que una de las causas del fracaso del programa ocurre cuando el maestro no proporciona un buen modelo de lectura a sus alumnos para que ellos estimen la lectura como una actividad valiosa. Idealmente todos los grados de enseñanza básica y media deben participar en el programa. La literatura describe experiencias de aplicación tanto en alumnos que están empezando a leer (Hong, 1981) como en estudiantes de cursos avanzados de enseñanza secundaria (Minton, 1980; Sadosky, 1980).
- 4.2. **Promocionar el programa entre los alumnos.** El programa no debe ser impuesto a los alumnos sin antes haber dedicado un tiempo a su difusión. Gambrell (1978) sugiere que el programa debe ser publicitado para despertar la curiosidad y el interés. Los estudiantes al igual que los participantes adultos necesitan ser informados sobre la filosofía y las características del programa. Los maestros deben leer uno o más párrafos de libros interesantes en clases o comentar libros que han disfrutado al leer. Se pueden colocar "posters" publicitando el programa algunas semanas antes de iniciarlo.

La información puede complementarse con pautas escritas simples, directas y fáciles de leer adaptadas a los distintos grados donde se aplique. Las pautas pueden incluir algunos aspectos como los siguientes:

- LSS significa leer en silencio, sin interrupciones y de a (horario) todos los días.
- En la actividad de LSS podemos elegir nosotros mismos nuestras lecturas.
- Durante la LSS todos leen: los maestros, el Director, los Inspectores.
- Tenemos que permanecer lo más tranquilos posible.
- Al terminar el tiempo de LSS, no tenemos que responder ni escribir nada sobre nuestra lectura.
- Si queremos, podemos comentar lo leído con el maestro o entre nosotros.
- LSS significa LEER, LEER y LEER.

4.3. **Determinar el lugar y el horario adecuado.** Cuando el establecimiento en su totalidad se aboca a la actividad de LSS, el lugar más adecuado para realizarla es la sala de clases. Si todos están leyendo habrá un silencio natural. Si adoptan el programa, sólo uno o más grados, se puede elegir la Biblioteca, el gimnasio, la sala de clases o cualquier lugar que ofrezca tranquilidad, silencio, luz y asientos apropiados.

En relación con el tiempo de aplicación, la mayoría de los autores (Gambrell, 1978; Ley, 1979; Minton, 1980; Hong, 1981) sugieren dedicar un período diario de lunes a viernes a la actividad. Ley (1979) plantea que la lectura implica un tiempo sostenido y que si no se proporciona a los estudiantes varios días consecutivos para leer un mismo libro, ellos pueden perder el interés (o perder el libro) antes de terminarlo.

También sugiere que la duración del período diario debe ser flexible en relación con el grado donde se aplica. Hong (1981) recomienda comenzar con sesiones de cinco minutos con los alumnos que están comenzando a leer, y aumentarlas gradualmente hasta fijar un tiempo diario de 10 a 15 minutos. Para los lectores con cierto grado de eficiencia lectora, generalmente, se recomienda un tiempo diario de 15 a 20 minutos (McCracken y McCracken, 1978). El estudio de Minton (1980), con 550 estudiantes de noveno grado, analizó el efecto de sesiones de LSS de 15 minutos de duración. Botel (1977) recomienda comenzar con períodos cortos de tiempo y extenderlos gradualmente. Sugiere partir con tres a cinco minutos en el nivel primario; los grados intermedios pueden partir con 10 a 15 minutos. Generalmente, los mismos estudiantes comienzan a requerir tiempo adicional y por mutuo acuerdo, la duración puede extenderse. Es recomendable que los períodos se incrementen sobre la base de pequeños aumentos para que los alumnos aprendan en forma progresiva a leer sostenidamente.

Hong sugiere colocar un aviso en la puerta de la sala de clases durante el tiempo destinado a la actividad como el siguiente: "Nosotros estamos realizando LSS de 9 a 9.20 a.m. Por favor, regrese a las 9.30 o deje su recado en este sobre. Gracias".

En relación con el tiempo es importante que los alumnos y el maestro hayan identificado previamente su material de lectura para no demorar en decidir los contenidos. Se pueden dedicar unos cinco minutos para este propósito el día anterior o al empezar la jornada escolar.

- 4.4. **Obtener y seleccionar los materiales de lectura adecuados.** El programa de LSS no funciona si no se proporciona una infraestructura de gran cantidad y variedad de materiales con distintos contenidos, niveles de dificultad y fácil acceso. McCracken y McCracken (1978) son enfáticos en afirmar que los factores que más inciden en el éxito del programa son la variedad y disponibilidad de los materiales de lectura, además del modelo dado por el maestro. Los materiales deben estar, preferentemente, en la biblioteca de la sala de clases y del colegio. Al estudiar los hábitos lectores de estudiantes que habían hecho destacados progresos en lectura, Lamme (1976) encontró que las fuentes de lectura más utilizadas eran la biblioteca de la sala de clase y la del colegio. Otras fuentes eran raramente utilizadas. Lamme también llegó a la conclusión de que las bibliotecas de la sala de clases eran importantes sólo si los maestros estimulaban su uso y si los contenidos eran cambiados frecuentemente.

4.4.1. **Recursos:** Un maestro creativo puede encontrar numerosos recursos para obtener materiales para implementar su programa de LSS. Algunas sugerencias útiles pueden ser las siguientes:

- 1) Informar a los padres sobre la filosofía y los objetivos del programa para obtener su participación en la donación, recolección y renovación de los materiales de lectura.
- 2) Estimular las donaciones de libros de editoriales, librerías, instituciones comunales, embajadas, instituciones religiosas y otras.
- 3) Recorrer librerías de libros usados y solicitar los libros de grados superiores.
- 4) Utilizar libros de lectura, recortar las fichas de trabajo y elaborar minilibros de lectura.
- 5) Utilizar los suplementos de los periódicos; dos ejemplares para favorecer su compaginación.
- 6) Realizar lo mismo con recortes de revistas y periódicos. Utilizar temas geográficos, sociales, ecológicos y otros.
- 7) Reunir y dar formato de libros a las narraciones o registros de las experiencias o de "intenciones" de los alumnos, escritas "*verbatim*" por el maestro o por ellos mismos.

Los libros y revistas obtenidos deben ser ubicados y clasificados por el Comité de curso de apoyo al programa de LSS. Los mismos alumnos pueden construir con entusiasmo estantes para la biblioteca del curso, forrar los libros con un color determinado según sea el contenido; escribir el nombre del libro y del autor sobre el forro, compaginar materiales, hacer tarjetarios por materia y autores que sean fácilmente accesibles a los alumnos. Llevar registros de los materiales que deben ser renovados.

4.4.2. **Intereses:** Al seleccionar los contenidos de los materiales es importante tener en cuenta algunas consideraciones sobre intereses de lectura en relación con el grado donde se aplicará el programa (Harris, 1975, Conter).

- 1) A la mayor parte de los niños de los primeros grados de la enseñanza básica les agradan los libros con narraciones cortas y tipografía claramente legible e ilustraciones figurativas; los temas preferidos son historias de animales reales o fantásticos, cuentos de hadas, narraciones sobre niños de otras latitudes, relatos hogareños, juegos infantiles, adivinanzas, trabalenguas, palabras sin sentido, absurdos, poesías rimadas y juegos verbales. El interés por lo fantástico se incrementa hasta los 8 y 9 años; posteriormente, disminuye en forma gradual.
- 2) En los grados intermedios, los niños se interesan por los relatos de travesuras, personajes divertidos y valientes, actividades de niños de su sexo, interacción de niños con adultos. En este nivel (9 y 10 años), los intereses de los niños tienden a diversificarse según los sexos. Los niños se interesan por la aventura, el misterio, el deporte, el espacio, la ficción, la mecánica, invención y *hobbies*. Muchas niñas comparten esos mismos intereses, pero hay una preferencia por las narraciones sentimentales.
- 3) Entre los 11 y 14 años empieza el interés por la ficción novelesca. Los niños de esa edad ignoran a los personajes sentados como "femeninos". A ambos sexos les agradan las historias en las cuales los personajes enfrentan problemas similares a los suyos.
- 4) La mayoría goza con las "tiras cómicas".
- 5) En la enseñanza media se diferencian más los intereses. Los hombres prefieren lecturas con acción, aventura, deporte, controversias, guerra; leen con gusto novelas históricas y de misterio. Las niñas prefieren temas relacionados con personas y relaciones sociales, romance, humor y misterio sin violencia.
- 6) Los libros relacionados con los temas favoritos de la TV tienden a ser populares entre los adolescentes. Hamilton (1976) encontró que los alumnos de los primeros cursos de la enseñanza media elegían libros relacionados con la TV en una proporción de 23:10 sobre los libros sin relación con ella.
- 7) Los estudiantes disfrutaban leyendo sus propios escritos en un amplio rango de edades, desde las narraciones o registros de experiencias de los lectores iniciales hasta los registros escritos de los adolescentes de sus decisiones, de sus problemas o dilemas. McWilliams y Smith (1981) informan sobre la estimulación de la lectura que implican los "registros de decisiones" escritos por adolescentes.

Con el fin de descubrir los intereses, Indrisano (1978) recomienda que una vez al mes se solicite a los estudiantes una lista de las metas o curiosidades que deseen satisfacer a través de la lectura y pedirles que varíen cada mes. El maestro puede ser considerado por sus alumnos como una persona recursiva que los apoyará para satisfacer

sus deseos de conocer algo sobre carreras de automóviles, los orígenes del hombre americano, la filatelia o monstruos submarinos. Ley (1979) sugiere también, como una forma de descubrir intereses, formar un club de lectores en la sala de clases; cada cierto período cada alumno hace una lista de libros que le gustaría comprar. El maestro compra los dos o tres libros más solicitados con dinero abonado por los alumnos o aportados por los padres.

4.4.3. Comprensibilidad y legibilidad. Al implementar los materiales de lectura para el programa de LSS no es suficiente que el maestro tenga en cuenta los intereses de los alumnos, también es necesario que seleccione los niveles de comprensibilidad de los contenidos (*"readability"*). Un cuento de hadas tan familiar como "Caperucita Roja" puede estar escrito con tal complejidad léxica y morfosintáctica que dificulte su comprensión a los alumnos de un segundo grado. Por otra parte, el tamaño de la letra excesivamente pequeño, el interlineado reducido, la transparencia del papel, la mala calidad de la tinta y otros aspectos perceptuales pueden del mismo modo dificultar la lectura de un material interesante. Estos aspectos de la legibilidad conceptual y perceptual constituye el "talón de Aquiles" en la selección de lecturas en América Latina por la escasez de materiales en los cuales un mismo contenido está graduado según distintos niveles de lecturabilidad. Nelson Rodríguez (1980-1982), Armando Morles (1980-1982) y Felipe Alliende (1980) han aportado interesantes datos para establecer indicadores, estrategias y sugerencias, fórmulas y criterios de legibilidad de los materiales escritos. Para los maestros que no poseen implementación suficiente para aplicar fórmulas de legibilidad, algunos de los siguientes criterios le pueden servir para seleccionar este importante aspecto de los materiales de lectura:

- 1) La dificultad del vocabulario empleado por el autor es una medida que provee información importante. Este factor léxico generalmente se determina por el porcentaje de palabras que no pertenecen a las listas de palabras de mayor frecuencia. Una manera simple e informal de determinarlo recomendada por Gambrell es pedirle a los alumnos que cuando lean una página coloquen un dedo sobre cada palabra desconocida o difícil que encuentren. Si el estudiante ocupa una mano (*"fist"*) significa, probablemente, que el contenido le será difícil de leer. La dificultad del vocabulario se aumenta cuando el autor no proporciona claves contextuales al lector ya sea de definición, imaginaria, síntesis u otras para comprender la palabra o expresión desconocida (Eeds, 1981).
- 2) Otro factor importante es el promedio de palabras por oración. Las oraciones largas generalmente son más difíciles de entender porque contienen cláusulas relativas (Kachuck, 1981), cambios en el orden u otras complicaciones estructurales. Las reglas sintácticas, a través de las cuales se entrega la información impresa, pueden ser complejas y nada familiares para los jóvenes.

- 3) No siempre las oraciones largas son más difíciles de leer. También las oraciones cortas en las cuales los nexos causales, condiciones o secuencias han quedado implícitos, pueden dificultar la comprensión, debido a que la inferencia que se espera del lector no siempre corresponde a su realidad cognoscitiva.
- 4) Por otra parte, la presencia de nexos tales como: aunque, empero, pero, de manera que, lo cual y otros, si no son captados en sus sutilezas semánticas pueden dificultar la comprensión.
- 5) La presencia de numerosos elementos deícticos o mostrativos también es un factor textual que opaca la transferencia de un texto (Alliende, 1982). Estos elementos no nombran a su referente sino que lo muestran dentro de la oración o más allá de ella. Los deícticos más característicos son los pronombres y adjetivos demostrativos, algunos adverbios de lugar y modo y expresiones equivalentes.

5. Mantener el interés y la motivación:

En la medida en que se cumplan las sugerencias dadas en relación con la importancia del modelo y de la cantidad, variedad, acceso de materiales de lectura y "leíbles", el programa se desarrollará y mantendrá como una actividad curricular indispensable. Los intereses se desarrollan y consolidan cuando se presentan las condiciones necesarias que pueden obtenerse a través de distintas modalidades:

- 1) **El placer intrínseco de la actividad misma:** la lectura fluida de un buen libro puede tener esa cualidad.
- 2) **El sentimiento de logro:** el sentir que la actividad se está realizando bien, y que constituye un desafío que se logra con cierto esfuerzo, aumenta el interés
- 3) **La aprobación social:** en la medida en que la actividad es aprobada y valorada por los mayores, por sus iguales, se retroalimenta el interés.

En resumen: El **Programa de Lectura Silenciosa Sostenida** tiene como principal objetivo desarrollar el hábito, los intereses permanentes por la lectura y las actitudes positivas hacia ella. En la medida en que los directivos y maestros, los padres y la comunidad en general se compenetren de su filosofía y cooperen en su implementación, desarrollo y mantenimiento, el programa puede ser un excelente complemento a un programa global de lectura que obtenga que nuestros estudiantes lean más y mejor.

Referencias bibliográficas

- Alliende, F.: "Técnica de la línea controlada", **Lectura y Vida**, Año 1, N° 3, 1980, pág. 20-26.
- Alliende, F.; Condemarín, M.: **La Lectura: teorías, evaluación y desarrollo**. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1982.
- Allington, Richard: "Sustained approaches to reading and writing", **Language Arts**, Vol. 52, N° 6, septiembre 1976, pág. 813-815.

- Bisett, Donald J.: **The amount and effect of recreational reading in selected fifth grade classes**. Disertación Doctoral no publicada, Syracuse University, 1969, en Jesse E. Moore (o.c.).
- Botel, Morton A.: **Comprehensive reading communication arts plan**. Harrisburg, Pa.: Pennsylvania Department of Education, 1977, en Gambrell, B.L. (o.c.).
- Bowen, Beatrice Edson: **The teacher's role in teaching literature in the elementary school**. Disertación Doctoral no publicada, University of Michigan, 1964, en Jesse E. Moore (o.c.).
- Cline, K.J.; Kretke, Ruth y George L.: "An evaluation of long-term SSR in the junior high school", **Journal of Reading**, Vol. 23, N° 6, marzo 1980, pág. 503-506.
- Connor, D.: "The relationship between reading achievement and voluntary reading of children", **Educational Review**, 1954, N° 6, pág. 221-227.
- Eeds, M.: "What to do when they don't understand what they read", **The Reading Teacher**, Vol. 34, N° 5, febrero 1981, pág. 565-571.
- Gambrell, B. Linda: "Getting started with Sustained Silent Reading and keeping it going", **The Reading Teacher**, Vol. 32, N° 3, diciembre 1978, pág. 328-331.
- Hamilton, H.: "T.V. tie-ins as a bridge to books", **Language Arts**, 1976, N° 53, pág. 129-130, en Spiegel, D.L. (o.c.).
- Harris, A.J. y Sipay, E.R.: **How to increase reading ability**. New York, Longman, 6a. ed., 1975.
- Heathington, B.S.: "What to do about reading motivation in the middle school", **Journal of Reading**, Vol. 22, N° 8, mayo 1979, pág. 709-813.
- Hong, K. Laraine: "Modifying SSR for beginning readers", **The Reading Teacher**, Vol. 34, N° 8, mayo 1981, pág. 888-891.
- Hunt, Lyman, E., Jr.: "The effect of self selection, interest and motivation upon independent, instructional, and frustration levels", **The Reading Teacher**, 24, noviembre 1970, pág. 146-151.
- Indrisano, R.: "Reading: What about those who can read but don't?", **Instructor**, N° 87, 1978, pág. 94-98, en Spiegel, L.D. (o.c.).
- Kachuck, B.: "Relative clauses may cause confusion for young readers", **The Reading Teacher**, Vol. 34, N° 4, enero 1981, pág. 372-377.
- Kean, M.H.; Summers, A.A.; Rairetz, M.J. y Farber, I.J.: **What works in reading?** Philadelphia, The school district of Philadelphia, 1979, en Spiegel, D.L. (o.c.).
- Langford, Judith Cowart: **The effects of SSR on the attitudes of students toward reading and their achievements in reading**. Disertación Doctoral, Auburn University, Auburn, Alabama, 1978, en Moore, J.E. et al. (o.c.).
- Lawson, Hoyle D.: "Effects of free reading on the reading achievement of sixth grade pupils", **Forging ahead in reading**, J. Allen Figuerel (ed.), Newark, Delaware: IRA, 1968, pág. 501-504.
- Lamme, L.: "Are reading habits and abilities related?", **The Reading Teacher**, Vol. 30, N° 1, enero 1976, pág. 21-27.
- Ley, T.E.: "Getting kids into books: The importance of individualized reading", **Media & Methods**, N° 15, 1979, pág. 2224, en Spiegel, D.L. (o.c.).
- McCracken, Robert; McCracken, A. y Marlene J.: "Modeling is the key to SSR", **The Reading Teacher**, Vol. 31, N° 4, enero 1978, pág. 406-408.
- McWilliams, L. y Smith, D.: "Decision stories: Language experience for adolescents", **Journal of Reading**, Vol. 25, N° 2, noviembre 1981, pág. 142-145.
- Miller, Wilma H.: **Elementary reading today**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- Minton, J. Marilyn: "The effect of SSR upon comprehension and attitudes among ninth graders", **Journal of Reading**, Vol. 23, N° 6, marzo 1980, pág. 498-502.
- Moore, C. Jesse; Clarence J. Jones y Douglas, E. Miller: "What we know after a decade of Sustained Silent Reading", **The Reading Teacher**, Vol. 33, N° 4, enero 1980, pág. 445-450.
- Mork, Theodore A.: "Sustained Silent Reading in the classroom", **The Reading Teacher**, Vol. 25, N° 5, febrero 1972, pág. 438-441.

- Morles, A.S.: "Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante pruebas 'cloze'", **Lectura y Vida**, Año 2, N° 4, diciembre 1981, pág. 16-18.
- Morles, N.T.: "Factores del diseño de políticas y programas de lectura", **Teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito**, de Strickland D. et al., Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, UNICEF, 1982.
- Morvell, G.W.: **The reading interests of young people**. Ann Arbor: Michigan State University Press, 1973.
- Oliver, Marvin E.: "The effect of high intensity practice on reading comprehension", **Reading Improvement**, Fall 1973, 10, págs. 16-18.
- Petre, Richard M.: "Readings breaks make it in Maryland", **Journal of Reading**, Vol. 15, N° 3, diciembre 1971, pág. 191-194.
- Pfau, Donald Wright: **An investigation on the effects of Planned Recreational Reading Program in First and Second Grade**. Disertación Doctoral, State University of New York at Buffalo, 1966, en Moore, J.E. (o.c.).
- Reed, Kathleen: **An investigation of the effects of S.S.R. on reading comprehension skills and attitude toward reading of urban secondary school students**. Disertación Doctoral, State University of New York at Buffalo, 1966, en Spiegel, D.L. (o.c.).
- Rodríguez, N.T.: "Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medido de variables lingüísticas", **Lectura y Vida**, Año 1, N° 1, marzo 1980, pág. 29-32.
- Rodríguez, N.T.: "La comprensibilidad de los materiales escritos", **Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito**, de Strickland, D. et al., Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, UNICEF, 1982.
- Sauls, Charles Wade: **The relationship of selected factors to the recreational reading of sixth grade students**. Disertación Doctoral no publicada, Baton Rouge, Louisiana State University, 1971, en Jesse E. Moore (o.c.).
- Smith, Frank: **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- Taylor, E. Nancy y Ulla, Connor: "Silent versus oral reading: The rational instructional use of both processes", **The Reading Teacher**, Vol. 35, N° 4, enero 1982, pág. 440-443.
- Taylor, Nancy, Pickert, Sarah y Chase, Martha: "Views on language and reading: A comparison of the opinions of university faculty, teachers and parents", **Educational Research Quarterly**, Fall, 1980.
- Taylor, N.W. y Schneider, M.A.: "What books are our children reading?", **Chicago Schools Journal**, 38, 1957, pág. 155-160.
- Vygotsky, Lev: **Thought and language**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1982.