

Utilización del Modelo de Enriquecimiento Generalizado para Crear una Cultura de Desafío en la Lectura e Instrucción diferenciada de la lectura para todos los Lectores

Sally M. Reis

Universidad de Connecticut Storrs, Connecticut

Introducción

El Encuadre de Lectura del Modelo de Enriquecimiento Generalizado (SEM-R) es un programa de enriquecimiento basado en la lectura designado para estimular el interés y el placer por la misma, y promover logros superiores en ella al permitir que los estudiantes seleccionen libros interesantes que superen un poco o moderadamente sus niveles actuales de lectura. En este estudio, los investigadores examinaron la implementación del SEM-R en 11 escuelas a través del país. En investigaciones previas, se había encontrado que el SEM-R era efectivo para incrementar la fluidez de la lectura y la comprensión (Reis y Boeve, 2009; Reis, Eckert, McCoach, Jacob y Coyne, 2008; Reis y Housand, 2009; Reis y otros., 2007; Reis, McCoach, Little, Muller, y Kaniskan, en edición). Cuando los docentes implementaron el SEM-R, analizaron las fortalezas y los intereses de los estudiantes y brindaron instrucción de lectura a través del uso de la pedagogía, incluyeron la diferenciación curricular (tanto la aceleración como el enriquecimiento) y la diferenciación educativa. El objetivo del SEM-R es aumentar la fluidez de los alumnos, la comprensión, el placer de y la auto-regulación en la lectura en estudiantes que están en gran riesgo de desarrollar problemas de lectura o convertirse en analfabetos, o tener la capacidad para leer y elegir no hacerlo.

El propósito de este estudio fue examinar el ascenso del SEM-R en 11 escuelas elementales y medias a través del país en donde los docentes locales proveían apoyo a sus colegas en la implementación del enfoque de enriquecimiento de la lectura diferenciada. Se organizó e implementó el desarrollo profesional sobre el SEM-R el verano anterior a que el programa diera comienzo. Cada escuela envió un equipo de administradores y maestros al taller con orientación especial para el entrenamiento en SEM-R, y estos individuos posteriormente guiaron el desarrollo profesional introductorio para otros docentes que participaron en su escuela. En consecuencia, este estudio examinó la implementación de este acercamiento enriquecido a la lectura apoyado por los entrenadores de nivel escolar local en oposición al equipo de investigación del SEM-R, como había ocurrido en investigaciones previas (Reis y Boeve, 2009; Reis y otros, 2008; Reis y Housand, 2009; Reis y otros, 2007; Reis y otros, en edición). El actual estudio cualitativo superó las investigaciones previas: (a) aumentó el número y la diversidad geográfica y demográfica de las escuelas, (b) disminuyó la involucración directa del equipo de investigación en el apoyo de la implementación de la intervención de los maestros en el aula, y (c) utilizó a los instructores locales para que provean desarrollo profesional y entrenamiento de implementación.

Para este estudio, se utilizó el análisis comparativo cualitativo, con la recolección de datos que incluyó encontrar, reunir, y generar materiales que se analizaron más tarde (Strauss, 1987; Yin, 2002). Los datos fueron compilados en profundidad en estudios de casos para cada escuela. El estudio de caso de cada individuo, que se adjunta en los capítulos siguientes, resume los hallazgos de las observaciones de los investigadores del SEM-R y las comparaciones de clases; las entrevistas con las maestras del SEM-R, administradores, y personal escolar; revisión de los registros de los docentes y estudiantes, cuestionarios, y otras formas de comunicación.

Investigación Relacionada

La investigación examinada en este estudio se focaliza en la diferenciación de la lectura, la investigación conducida por el SEM-R, y la investigación del compromiso y la auto-regulación del estudiante en la lectura. Una influencia teórica principal en el SEM-R es el énfasis en la instrucción diferenciada que utiliza los datos de evaluación para apoyar las modificaciones de la currícula e instrucciones para responder a las diferencias en los perfiles de disposición, intereses, y aprendizaje de los estudiantes (Renzulli, 1988; Tomlinson, 2001).

Instrucción Diferenciada

La Educación Diferenciada se basa en la premisa que el aprendizaje es más efectivo cuando los docentes tienen la posibilidad de evaluar los progresos de los niveles académicos presentes de los estudiantes y los estilos de aprendizaje y preferencias y posteriormente utilizar esta información para ayudar a los estudiantes a progresar a niveles más avanzados de aprendizaje. La diferenciación intenta señalar las variaciones entre los aprendices en la clase a través de múltiples acercamientos que enriquezcan, modifiquen, y adapten la instrucción y la currícula para responder a las necesidades individuales de los estudiantes (Renzulli, 1977, 1988; Tomlinson, 2001). Tomlinson (1999) enfatiza que en la diferenciación de la currícula, los maestros no son una máquina expendedora de conocimiento, sino organizadores de oportunidades de aprendizaje. La diferenciación en la instrucción sugiere que se provee a los estudiantes con los materiales y el trabajo en variados niveles de dificultad a través de un andamiaje, enriquecimiento, aceleración, diversos tipos de agrupamiento, y diferente programación horaria (Tomlinson, 2001).

La estrategia más común sugerida en la literatura para satisfacer las necesidades de los lectores avanzados es acelerar su lectura suministrándoles material que este por sobre su actual nivel de grado (Reis y otros, 2004). La instrucción diferenciada en el SEM-R incluye hacer ajustes a las tareas de lectura y permitir a los estudiantes en forma individual leer en niveles que se dirijan a sus intereses específicos y de disposición. Tomlinson y Allan (2000) resumieron algunos de los desafíos que los docentes enfrentan cuando ellos tratan de diferenciar, incluyen preocupaciones acerca de la planificación y gestión, así como también temas de cómo encontrar el tiempo para prepararlos para las evaluaciones estatales, preparación limitada de tiempo por sobre todo, necesidades de desarrollo profesional, y materiales para desafiar a los estudiantes (Hertberg-Davis y Brighton, 2006; Reis y otros, 1993; Van Tassel-Baska y Stambaugh, 2005). Las recientes investigaciones sugieren que muchos maestros no diferencian la instrucción sobre bases regulares. Por ejemplo, en un estudio actual, se encontró poco propósito o significado en la instrucción de lectura diferenciada para los lectores talentosos de la escuela elemental o media que leían varios niveles de grado por sobre sus pares cronológicos (Reis y otros, 2004). Los investigadores también encontraron que con frecuencia no se encontraban disponibles libros por sobre el nivel de grado para estos estudiantes en las clases elementales o medias, y no se incitaba a los estudiantes a seleccionar libros más desafiantes. En concordancia con esto, los estudiantes talentosos tenían un progreso poco continuo a través del año en curso. Otra investigación con educadores de la escuela media informó que hay poca diferenciación y que los maestros y administradores creen que los estudiantes avanzados están poco estimulados en muchas clases de la escuela media en los Estados Unidos (Moon, Tomlinson, y Callahan, 1995). El estudio presente se condujo como investigación cualitativa acerca de las estrategias de lectura diferenciadas incluidas en el SEM-R; y “si” y “como” fueron implementadas por una variedad más amplia de maestros con un rango más vasto de lectores.

Investigaciones previas del SEM-R

El SEM-R es un programa de enriquecimiento que se fundamenta en la lectura y se basa en el uso ampliado del acercamiento enriquecido al aprendizaje que se llama Modelo de Enriquecimiento Generalizado (Renzulli y Reis, 1997). En el contexto del SEM-R, los estudiantes leen libros auto-seleccionados de alto nivel de interés para ellos cuyos niveles actuales de lectura van desde un poco hasta moderadamente por sobre sus niveles, y los maestros proveen instrucciones individualizadas y diferenciadas. Se implementó el SEM-R en varios estudios previos de investigación (Reis y Boeve, 2009; Reis y otros, 2008; Reis y Housand, 2009; Reis y otros, 2007; Reis y otros, en edición). En un estudio, se utilizó un diseño al azar para investigar el uso del SEM-R durante 12 semanas con estudiantes de tercero a sexto grado de dos escuelas elementales urbanas de bajo nivel socioeconómico. Durante el estudio, participaron estudiantes del grupo de control y comparación en un programa educativo directo de lectura por la mañana, pero por la tarde, el grupo de comparación recibió una hora de instrucción de lectura reparadora y preparación para pruebas mientras el grupo control participó en una hora de SEM-R. Se encontraron diferencias significativas, a favor del grupo control del SEM-R en las actitudes de los estudiantes hacia la lectura, la comprensión lectora, y la fluidez lectora (Reis y otros, 2007).

Otro diseño de estudio al azar investigó el uso del SEM-R durante 16 semanas con alumnos de tercero hasta sexto grado en una escuela suburbana y una escuela elemental urbana (Reis y otros, 2008). Nuevamente, los maestros y los alumnos fueron asignados al azar para enseñar y participar tanto en los grupos de control como en el de comparación. Los estudiantes del grupo de control y el de comparación participaron del programa regular básico de lectura durante una hora todas las mañanas. El grupo de comparación recibió una segunda hora del programa educativo en lectura básica; mientras el grupo de tratamiento participó en el SEM-R durante la segunda hora del programa de lectura. Se encontraron diferencias significativas a favor del grupo de control del SEM-R en la fluidez lectora, pero la mayor parte de la varianza se explicó por los resultados de la escuela urbana (Reis y otros, 2008)

El SEM-R también se implementó en escuelas urbanas con poblaciones elevadas de estudiantes bilingües (Reis y Housand, 2009). En este estudio, se encontró diferencias significativas a favor del grupo SEM-R en la fluidez oral lectora, que sugieren que el programa de lectura enriquecida que estimula y capta la atención de los estudiantes produce alta fluidez oral lectora, tanto en estudiantes ingleses como bilingües, cuando se utiliza en conjunción con un programa básico estándar en comparación al uso exclusivo del programa básico de lectura estándar. En otra investigación, se implementó un programa SEM-R extra-programático para investigar si el aumento en la fluidez y auto-regulación lectora podía llevarse a cabo en menos tiempo (Reis y Boeve, 2009). Los beneficios resultantes incluyeron significativamente mayor fluidez lectora para los participantes del SEM-R en un programa implementado entre 20-25 horas después del horario escolar durante 6 semanas.

En resumen, las investigaciones previas (Reis y Boeve, 2009; Reis y otros, 2008; Reis y Housand, 2009; Reis y otros, 2007; Reis y otros, en edición) sugieren que los estudiantes de varios niveles de rendimiento se han beneficiado del acercamiento del SEM-R. A través de un amplio rango de escuelas y de clases, la evidencia demuestra que el SEM-R consistentemente apoya los logros, por lo menos, en los mismos niveles y en algunos casos en niveles más elevados cuando se lo compara con las instrucciones de lectura regular (Reis y Boeve, 2009; Reis y otros, 2008; Reis y Housand, 2009; Reis y otros, 2007; Reis y otros, en edición).

Compromiso y placer por la lectura

La investigación conecta los niveles de compromiso ampliados del estudiante con rendimiento más elevado en lectura (Guthrie y Wigfield, 2000; Teale y Gambrell, 2007) con la investigación acerca del compromiso con la lectura que se ha centralizado en la importancia de aumentar la motivación del estudiante para leer (Gambrell, Palmer, Codling y Mazzone, 1996), y el rol del interés del estudiante en el rendimiento de lectura de nivel más elevado (Guthrie, 2004; Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, y Perencevich, 2006; Meece y Miller, 1999).

Teale y Gambrell (2007) encontraron que los lectores y escritores comprometidos usan las habilidades de lectoescritura para leer por placer, comprometerse con la interacción social, y satisfacer sus propias curiosidades intelectuales. Goodman (1986) enfatizó la importancia del compromiso, al encontrar que los estudiantes leen porque es placentero, interesante, o útil. Compton-Lilly (2007) debatieron la conexión entre la lectura ávida y el compromiso con la lectura, como lo hizo Guthrie y Wigfield, cuya investigación documentó la relación entre compromiso y motivación, como los estudiantes que más leen generalmente tienen motivación más alta (Guthrie, 2004; Guthrie y otros, 2006; Guthrie y otros, 2007). Las prácticas educativas recomendadas para aumentar la motivación lectora y la comprensión en la investigación de Guthrie y Wigfield están incluidas en el SEM-R, engloban atención específica para apoyar la autonomía del estudiante, la exposición a o hacer que los estudiantes lean textos interesantes, facilitando la interacción social relacionada con la lectura, y forjando fuertes relaciones entre los docentes y los estudiantes (Guthrie y otros, 2006; Wigfield y Guthrie, 2007).

Aprendizaje auto-regulado

Otra área incluida en el SEM-R es la auto-regulación, un concepto multi-facético que numerosos teóricos han conceptualizado y definido operativamente (Boekaerts, 1997; Schunk y Zimmerman, 2007; Zimmerman, 1989, 1990). La mayoría de los teóricos han argumentado que los estudiantes que exitosamente auto regulan su aprendizaje se comprometen con adquisiciones del conocimiento y estrategias de aprendizaje para adaptar sus comportamientos, procesos personales, y entorno para mantener sus logros de aprendizaje y metas. Los investigadores han encontrado que la efectividad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje auto-regulado varía basado en el contexto académico, el esfuerzo personal, y la producción de resultados, y que los logros académicos aumentan por el uso de las estrategias de auto regulación tales como la organización, el establecimiento de objetivos, la planificación, la auto evaluación, la búsqueda de información, llevar un registro, la auto reflexión, el auto control, y la revisión (Boekaerts y Corno, 2005; Winne y Perry, 2000; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Schunk y Rice (1987, 1991) analizaron los efectos de la instrucción explícita y el modelado de estrategias de auto regulación en la lectura comprensiva, y encontraron que orientar a los estudiantes hacia una meta específica y utilizar la retroalimentación verbal resultó en un aumento mayor de la lectura comprensiva y la auto eficacia. También, encontraron que combinando estrategias educativas específicas con el modelado de la estrategia para responder preguntas aumentó más la comprensión que simplemente modelando la estrategia o sólo suministrando instrucción en la estrategia (Schunk y Rice, 1987). El modelado de y la instrucción explícita del uso de estrategia efectiva se incorporan durante toda las fases del SEM-R.

Estudios múltiples han mencionado como los entornos áulicos pueden apoyar el desarrollo de los estudiantes y el uso de las estrategias de aprendizaje auto reguladas (Perry, 1998; Perry, Hutchinson, y

Thauberger, 2007; Perry, Phillips, y Dowler, 2004; Turner, 1995). El uso de la diferenciación asimismo apoya el aprendizaje auto regulado al proveer la oportunidad a los estudiantes para buscar ayuda de sus maestros (Perry, 1998; Perry y otros, 2004). Finalmente, se observan las estrategias de aprendizaje auto regulado elevado en las clases en donde los estudiantes participan en la evaluación de su propio trabajo (Perry, 1998; Perry y otros, 2007; Perry y otros, 2004).

Metodología de Investigación

En este estudio, se utilizó el análisis comparativo de cualidad con métodos variados de recolección de datos que incluyen el descubrimiento, la reunión, o generación de materiales que fueron analizados posteriormente (Strauss y Corbin, 1999; Yin, 2002) El diseño de investigación de la cualidad del estudio de caso (Creswell, 2008; Miles y Huberman, 1994) involucra, estudios básicos de campo de fenómenos particulares en profundidad, tales como el SEM-R (Gall, Borg, y Gall, 2002).

Creswell describe tres tipos de estudios de caso: estudio de caso intrínseco, estudio de caso instrumental, y estudio de caso colectivo. La investigación del estudio de caso cooperativo (colectivo) o comparativo incluye casos múltiples que son descriptos y comparados con el propósito de proveer comprensión en la intervención, tales como el SEM-R. Este estudio utilizó casos cooperativos, comparativos de estudios escolares (Creswell, 2008; Miles y Huberman, 1994) que implicaban en profundidad los estudios de casos de orientación del SEM-R con recolección de datos extensivos.

Se buscó el permiso del Institutional Review Board y se concedió para el estudio anterior a las visitas de estudio de casos. Los investigadores del equipo del SEM-R se comunicaron con los entrenadores básicos escolares durante el año escolar para contestar preguntas y estimular la finalización de las observaciones de clases de los entrenadores, y luego los miembros del equipo de investigación pasaron 2-3 días en cada escuela, realizaron observaciones del SEM-R y compararon las clases, así como también, llevaron a cabo entrevistas profundas a directores, docentes y entrenadores de la lectoescritura para referirse a las siguientes preguntas de investigación. En este estudio, los investigadores ampliaron las investigaciones previas en el SEM-R para focalizarse en como la implementación funciona con el desarrollo profesional y de entrenamiento de los maestros practicado localmente por el personal de la escuela.

Preguntas de Investigación

1. ¿Qué elementos caracterizan la implementación y el tratamiento de fidelidad del SEM-R en las clases para las cuales se brinda apoyo a través del desarrollo profesional y el entrenamiento local?
2. ¿Cuáles son las actitudes de los maestros hacia la implementación del SEM-R? ¿Qué funcionó mejor y que fue lo más desafiante?
3. ¿Cómo cambiaron los maestros y los estudiantes sus prácticas lectoras mientras utilizaban el SEM-R?

Intervención SEM-R

La intervención del SEM-R incluye tres fases. Las longitudes de las fases fueron fluidas y variadas a lo largo del tiempo durante el curso de la intervención total. Durante la Fase Uno, la Fase de la "Exposición," las maestras presentaron lecturas cortas, en voz alta de literatura atractiva de alta calidad

para introducir a los estudiantes a una amplia variedad de títulos, géneros, autores y temas. Junto con estas lecturas en voz alta, los maestros dieron instrucciones a través del modelaje y el debate, mostraron estrategias de lectura y habilidades auto reguladoras, y plantearon preguntas de orden superior para guiar los debates. Durante el período de tiempo inicial, estas actividades de Fase Uno duraron alrededor de 20 minutos por día; la Fase Uno decreció en extensión relativa al aumento de tiempo pasado en la Fase Dos a lo largo del curso de la intervención.

La Fase Dos del modelo de SEM-R enfatiza el desarrollo de la habilidad de los estudiantes para involucrarse con lecturas independientes de apoyo (SIR) auto-elegidas, libros que sean apropiados y desafiantes, con apoyo de instrucción diferenciada provisto a través de conversaciones con el maestro u otro adulto. Durante la Fase Dos, los estudiantes seleccionan libros que están en un nivel de instrucción desafiante de por lo menos 1 a 1.5 niveles de grado, por sobre el nivel de lectura actual. Los docentes monitorean cada libro y asisten a los estudiantes en selecciones que se correspondan con sus intereses y con los niveles didácticos de apropiado desafío. Al comienzo de la intervención, los estudiantes leen entre 5 a 15 minutos por día durante la Fase Dos; a medida que pasa el tiempo extienden su lectura a 25 minutos y finalmente entre 35 y 45 minutos cada día. Durante el período de lectura en clase, los estudiantes participan en charlas con un adulto sobre la lectura individualizada. En promedio, cada estudiante tiene una charla 1 ó 2 veces por semana de alrededor de 5 minutos. Los maestros monitorean y documentan con consistencia la correspondencia educativa y su desafío a través de las charlas y registros estudiantes de cada libro durante la Fase Dos. Durante las conversaciones, las maestras de grado y los asistentes educativos evalúan la fluidez lectora y la comprensión y proveen instrucciones individualizadas en el uso de las estrategias, incluyen predicciones, utilización de inferencias, y la realización de conexiones. Para lectores mas avanzados, las charlas se focalizan menos en estrategias específicas de lectura y más en preguntas de alto-orden y conceptos críticos.

Durante la Fase Tres, los maestros facilitan a los estudiantes opciones de actividades con extensiones variadas y exploratorias, a través de las cuales ellos pueden continuar buscando temas de interés a través de proyectos individuales o grupales, trabajar en tareas de pensamiento creativo, expandir su lectura a través de los estudios de autores o círculos literarios, explorar los recursos tecnológicos, o involucrarse en una variedad de oportunidades de aprendizaje. La intención de estas experiencias es la de proveer tiempo para que los estudiantes continúen con áreas de interés personal ya sea que utilicen los centros de desarrollo de interés o de Internet, que tengan la oportunidad para aprender a leer críticamente, que ubiquen otros materiales de lectura, especialmente de literatura que sea desafiante y de alta calidad, que se relacionen con su lectura actual y esta con sus intereses. A través del curso de implementación, los estudiantes atraviesan el punto de transición entre las actividades de aprendizaje organizadas por el maestro en relación con la lectura, y las actividades estudiantiles más directas, que incluyen el seguimiento de opciones de estudio independiente. La longitud de la Fase Tres varía a través de toda la intervención, con más o menos tiempo dedicado a ella en días particulares que se demuestran en el progreso de la lectura independiente y la necesidad de tiempo para dedicar a los proyectos y las actividades independientes.

Reclutamiento, Desarrollo Profesional, E Implementación Del SEM-R en Escuelas Participantes

La Incorporación de escuelas para los estudios incluyó a los educadores que se habían contactado con el sitio web de información SEM-R así como también a escuelas de la red escolar conectadas con los distritos de colaboración del Centro Nacional de Investigación para los Dotados y Talentosos. Se distribuyeron los e-mails de solicitudes entre estas dos listas. En la carta de reclutamiento se resumieron

las expectativas más notorias, y se solicitó a los interesados que se pusieran en contacto con el personal del proyecto. Los requerimientos del estudio incluían el deseo de tener algunos maestros como grupo de control y otros como grupo de comparación, así como también una serie de responsabilidades de los administradores, y coordinador escolar para el SEM-R, maestros del SEM-R, y maestros de comparación. Las responsabilidades de los administradores incluían la selección y el apoyo de un individuo para la posición de Coordinador del SEM-R y después permitir que ese coordinador pase por lo menos 2 horas de tiempo cada mes en reunión con los maestros de control del SEM-R. Los administradores, también tenían que estar de acuerdo con (a) proveer al Coordinador del SEM-R con tiempo (hasta 4 horas cada semana) para dedicarse a la administración e implementación del proyecto del SEM-R; (b) permitir que los maestros de control asistieran hasta 2 días completos a las sesiones de desarrollo profesional a través del curso del año académico; y (c) apoyar a los docentes en la implementación del estudio global, que incluía la supervisión de los roles de los maestros como control o comparación, y la implementación del SEM-R diariamente durante las clases de lectura en el grupo de control.

Los coordinadores escolares del SEM-R eran responsables de la organización y facilitación de las reuniones para los maestros de control del SEM-R, de la implementación del proyecto SEM-R, de brindar apoyo de entrenamiento a los maestros de control, y funcionar como nexo entre la escuela y el equipo de investigación del SEM-R. Este rol de coordinación incluía responder a las comunicaciones del equipo de investigación de manera puntual y asistir a los maestros y al equipo de investigación del SEM-R en la administración de las evaluaciones previas y posteriores según se necesitara. Se esperaba que las maestras de control del SEM-R implementaran las tres fases del SEM-R en la mitad del bloque de Letras/Lectura cada día, por un mínimo de 3 horas cada semana, y también se esperaba que cualquiera fuese la implementación de su proyecto SEM-R, concurrieran a reuniones regularmente programadas con el coordinador del SEM-R. Se les facilitó un registro para seguir los pasos de las actividades de implementación del SEM-R, y comprendieron que serían observadas periódicamente por los coordinadores y los miembros del equipo de investigación del SEM-R. Los maestros del grupo de comparación estuvieron de acuerdo en apoyar y asistir junto con los administradores de las evaluaciones previas y posteriores, y de ser observadas periódicamente. Las escuelas cuyos administradores estuvieron de acuerdo en participar fueron más adelante investigadas debido a nuestro deseo de tener un amplio rango de escuelas a través de todo el país prestando servicio a las diversas comunidades.

Las 11 escuelas que participaron estaban ubicadas en diversas regiones a través del país e incluyeron 6 escuelas elementales y 5 escuelas medias (Ver tabla 1). Se implementó el SEM-R en el grupo control durante las clases diarias de lectura en 10 de las escuelas; en 1 escuela, se implementó el SEM-R durante 3 horas cada semana como un bloque de enriquecimiento de la lectoescritura después de hora, supervisado por la maestra de lectura. Cada escuela participante envió un equipo al taller de desarrollo profesional en el verano sobre el SEM-R; este taller incluía tanto detalles de la visión global del encuadre del SEM-R, modelaje y oportunidades de práctica, como así también pequeños grupos de encuentros acerca del entrenamiento y la facilitación durante la implementación del SEM-R. Después del taller de verano, cada equipo escolar regreso a su escuela para proveer talleres introductorios de SEM-R a otros docentes que participarían como grupo de control. Se brindaba a los equipos los mismos materiales de desarrollo profesional que se habían utilizado durante los talleres de verano para que utilicen en las sesiones de orientación de su escuela.

Diez de las 11 escuelas que implementaron este estudio durante la escuela tuvieron un bloque de dos horas diarias dedicado a la instrucción en la lectoescritura. Los maestros en el grupo de control del SEM-R enseñaron una hora de instrucción regular en letras focalizándose en la escritura, el vocabulario,

y otras actividades de deletreo y lenguaje, y enseñaron el SEM-R en la otra hora del bloque. Los maestros del grupo control recibieron bibliotecas para el aula SEM-R que consistían de libros de ficción y no ficción muy interesantes a través de diversos niveles de lectura para apoyar la implementación del SEM-R. Los maestros también recibieron una serie de marcadores de libros con una lista de preguntas de alto orden; cada marcador poseía 3-5 preguntas mencionando un elemento de la lectoescritura particular, tema, género, u otras áreas de estudio. Los maestros utilizaron los marcadores tanto en los debates de la Fase Uno como en las conferencias de la Fase Dos para promover el pensamiento de orden superior. Se documentaron las actividades del SEM-R en los registros de los maestros y de los alumnos, mientras los maestros destacaban las actividades llevadas a cabo dentro de cada fase, los estudiantes registraban los libros que leían y cuanto tiempo leían cada día. Los maestros asignados al grupo de comparación continuaron brindando localmente determinada instrucción en letras y lectura, que variaba de alguna manera dentro y entre escuelas.

Tabla 1
Datos Demográficos

Nombre Escuela	Ubicación	Total Estudiantes	Ind./Americano de Alaska	Asiático	De color	Hispanico	Blanco	Elegible Almuerzo Gratis	Elegible Precio Reducido de Almuerzo	Maestros SEM-R de Control	Maestros Comparativos
Highland Peaks Middle	Sub-Urbana	664	4	6	3	21	630	36	23	5	5
Jane Addams Middle	Urbana	1069	8	23	157	828	53	891	84	5	5
Kendrick	Rural	455	7	11	17	13	407	121	44	6	5
Main Street	Urbana	635	6	52	44	326	207	164	66	7	7
Martin Luther King Magnet	Urbana	535	2	28	232	35	200	160	44	5	4
McMann Middle	Sub-Urbana	750	36	24	7	148	535	74	37	6	5
Monument Magnet Middle	Urbana	187	1	75	7	46	58	68	33	1	1
North Pacific	Sub-Urbana	583	7	47	20	264	245	185	63	8	7
Poe Classical	Urbana	177	1	0	167	2	3	51	28	5	5
Rainy Valley	Sub-Urbana	708	4	64	33	224	383	118	45	6	6
Rosa Middle	Sub-urbana	1413	9	107	56	778	463	501	193	6	6

Durante el estudio, los entrenadores escolares o de distrito de orientación en lectoescritura trabajaron de manera cooperativa con los miembros del equipo de investigación para recoger los datos tales como planificaciones para lecciones semanales, y para entrenar a los maestros sobre la implementación del SEM-R. Los miembros del equipo de investigación estaban disponibles por e-mail y por teléfono, durante la intervención para proveer apoyo y monitorear tanto las clases de intervenciones como las comparativas.

Recolección de Datos

Las visitas del equipo de investigación al lugar incluían las observaciones de las clases con la revisión de los registros del maestro y del alumno, así como también, entrevistas con los administradores, los coordinadores del lugar, y los maestros. Se utilizaron notas de campo de las entrevistas y de las observaciones, y una lista de verificación de fidelidad de control de las observaciones de las clases para triangular las fuentes. A través de las 11 escuelas, los investigadores entrevistaron a los directores y a todos los coordinadores/entrenadores del lugar del SEM-R, así como también a 54 de los 60 maestros del SEM-R. Conjuntamente, se realizaron observaciones en todas las 60 clases del SEM-R y en 24 clases comparativas a través de todas las escuelas. Durante la observación de las clases de control, los investigadores tomaron notas de campo detalladas sobre las características concretas de cada fase del Sem-R observada, incluyendo notas de los libros específicos, acotaciones de los maestros y de los estudiantes, y descripción de la organización áulica. Las observaciones también fueron guiadas por la Escala de Observación del SEM-R (Little, Fogarty, y Reis, 2005) que incluía 9 ítems de formas de fidelidad sobre los que los observadores indicaban si eran o no elementos particulares del SEM-R que estaban presentes durante la observación. Las observaciones comparativas de clases involucran cuidadosas notas de campo de las actividades educativas observadas, nuevamente con notas de textos específicos utilizados, los comentarios y comportamientos de los maestros y de los estudiantes, y las características de las clases. Más aun, las notas de las observaciones de los coordinadores del lugar, y las listas de verificación de fidelidad recogidas a través del año, se utilizaron como fuentes de datos en el desarrollo de los estudios de casos de cada zona.

El procedimiento de recolección de datos les permitió a los investigadores compilar consistentes descripciones de estudios de casos para cada escuela que presentaron instrucción en la lectura detallada, contextos y patrones a través de las clases de control y de comparación del SEM-R para cada sitio. Las observaciones incluyeron una descripción sistemática de los eventos y de los comportamientos estudiantes durante las sesiones del SEM-R dando cuenta por lo menos de 10 a 15 horas de observación en cada escuela por el equipo de control y horas adicionales extensivas a través de todo el año por los entrenadores del SEM-R. Nuevamente, las visitas a los lugares incluyeron profundas entrevistas con el personal clave de la escuela. Esta rigurosidad en la recolección de datos fue necesaria para comparar los resultados entre casos, y desarrollar descripciones ricas y explicaciones poderosas (Creswell, 2008; Milles y Huberman, 1994).

Observaciones en Clases Comparativas

La instrucción lectora entre las clases comparativas siguieron un patrón general, consistente en un grupo total y un grupo educativo más pequeño que con frecuencia utilizaban los programas de lectura básica en la escuela elemental y una serie de novelas áulicas en las clases de la escuela media. De las observaciones, se recopiló un resumen representativo de la instrucción lectora entre las clases comparativas, documentando un patrón similar de instrucción a través de la mayoría de las clases. Al comienzo del período de lectura en la mayoría de las clases, se pasaba, por lo general, el tiempo

(variando entre 15-25 minutos) en la instrucción para todo el grupo, seguido por una práctica o actividades para la preparación de pruebas. Las actividades frecuentemente observadas incluían la repetición de la lectura de pasajes, lectura breve en voz alta seguida por lecciones grupales sobre estrategias de comprensión, lecciones de habilidades específicas para prepararse para las pruebas, y debates principalmente caracterizados por preguntas comprensivas de textos leídos por el grupo. En algunas clases, también se brindaba un período corto de lectura silenciosa, con la elección de algunos textos por parte de los estudiantes sin observar el monitoreo del nivel de desafío. Las maestras en las clases de comparación también intentaban pasar más minutos organizando las transiciones entre actividades, en comparación con el tiempo pasado en las clases del SEM-R.

No se observó, en la mayoría (80%) de las maestras de las clases de comparación, que brindaran oportunidades para la lectura de libros seleccionados por los estudiantes durante el periodo educativo lector y pocas veces o nunca alentaron a los estudiantes a la lectura desafiante; literatura de interés elevado. En una clase comparativa, por ejemplo, sucedió lo opuesto, se observó que se amonestaba a los estudiantes por elegir un libro por sobre sus niveles de Lectura Acelerada (AR). Muchas bibliotecas áulicas en comparación con las clases eran pequeñas, con falta de organización, y no mostraba los libros de manera atrayente. No se observó que los estudiantes utilicen o se les introduzca en el uso de herramientas auto reguladoras y estrategias, incluyendo las utilizadas en el SEM-R tales como la documentación del tiempo de lectura, la identificación de las estrategias de lectura utilizadas, el monitoreo de pedidos a docentes de ayuda en la lectura.

Las notas de campo y las observaciones documentaron que los maestros en clases comparativas luchaban dos veces más con el comportamiento en el aula y los temas de organización en comparación con los maestros de las clases del SEM-R. El uso de la motivación extrínseca se noto con más frecuencia en los registros de campo de las clases de comparación, con los maestros ofreciendo recompensas como fiestas, caramelos y tiempo libre sin asignación de trabajo para promover el comportamiento del estudiante con la tarea. Se reportaron mayores inconsistencias en las clases comparativas con el compromiso de los estudiantes hacia la lectura o en las tareas asignadas, si bien los maestros pudieron comprometer a algunos estudiantes mediante la instrucción de un grupo pequeño, los otros estudiantes estaban totalmente desenganchados de la tarea durante ese tiempo. El uso de la instrucción o del contenido diferenciado nunca se noto en las notas de campo de ninguna de las clases comparativas. No se observó que se mencionaran en las clases comparativas las diferencias individuales en la lectura ni para los lectores talentosos ni para los de bajos logros, con la excepción de grupos ocasionales de estudiantes agrupados para utilizar materiales de lectura similares o básicos.

Análisis de Datos

Los datos fueron codificados manualmente utilizando el paradigma de codificación de datos de Strauss y Corbin (1999) y verificados utilizando meta-matrices y los gráficos originales que organizaban los datos de cada una de las escuelas en formato estándar para permitir que surjan los patrones y temas (Miles y Huberman, 1994). A sugerencia de Strauss y Corbin (1999), los datos se organizaron en códigos abiertos, axiales y selectivos. Los investigadores independientemente codificaron, y luego deliberaron entre ellos para confirmar las decisiones tomadas acerca de los códigos iniciales y las categorías emergentes y la teoría. La codificación abierta es el primer paso en el proceso de codificación, y en este estudio, los investigadores examinaron, compararon, conceptualizaron, y categorizaron todos los datos de las múltiples fuentes que incluían las notas de observación y campo, las entrevistas, y otros documentos críticos. En la codificación abierta, se identificaron los códigos de los datos y se transformaron los patrones y las regularidades en categorías. Después que se recogieron los datos

iniciales, se dio lugar al código abierto que continuo durante la recolección de datos, y dio como resultado la identificación de códigos múltiples. Los ejemplos de códigos abiertos incluyen las observaciones de los maestros del placer y el compromiso de sus estudiantes en la lectura, con comentarios tales como “mis alumnos aman la lectura ahora” y “mis alumnos no quieren para de leer.”

Durante la siguiente fase de la codificación axial, los códigos abiertos se combinaron en amplias categorías. Se identificaron las relaciones entre los códigos, se determinó la relación entre un código abierto y un código axial. Por ejemplo, más de 70 comentarios acerca del placer de los estudiantes por la lectura de las transcripciones de las entrevistas y notas de campo resultaron en un código axial del mismo nombre. A través del paradigma de codificación se revisaron los elementos de cada categoría en términos de condiciones, contexto, estrategias de acción/interacción, y consecuencias (Strauss y Corbin, 1999) del código que permitió a los investigadores especificar las relaciones entre las muchas categorías que emergieron en la codificación abierta. En el último paso, se utilizó un código selectivo para identificar el corazón de la categoría entre los casos de estudio (Gall y otros, 2002).

Hallazgos

Las preguntas de investigación en este estudio mencionaron (a) si los maestros de grado entre las zonas implementaron el SEM-R con fuerte control de fidelidad, (b) las actitudes y las experiencias de los maestros de grado acerca de la implementación del SEM-R y (c) las formas en los docentes y los estudiantes cambiaron las practicas lectoras mientras utilizaban el SEM-R. Por sobre todo, basados en la revision de todas las fuentes de datos a través de todas las zonas, el 90 % de los maestros implemento el SEM-R con fuerte fidelidad. Los hallazgos también indicaron que los maestros tuvieron actitudes muy positivas acerca de la implementación del SEM-R mientras admitían los desafíos y las preocupaciones relacionadas con esta nueva forma de enseñanza de la lectura. Los hallazgos también demostraron que los maestros cambiaron su forma de enseñanza de la lectura, y que los estudiantes cambiaron la forma de leer mientras utilizaban el SEM-R.

Hallazgos Principales

A través de las 11 escuelas implementando el SEM-R en este estudio, incluyendo las escuelas elementales y las medias, surgieron tres hallazgos clave relacionados con los estudiantes y tres hallazgos clave relacionados con los maestros. El primer tema entre todas las zonas se focalizó en la percepción de los beneficios del SEM-R tanto para los estudiantes como para los maestros, incluyendo las percepciones de cómo el SEM-R afecto los hábitos y las prácticas de la lectura de los estudiantes, las formas en que las prácticas educativas lectoras de los docentes cambio después de haber implementado el SEM-R, y los beneficios profesionales y experiencias desafiantes de los docentes durante la implementación exitosa del SEM-R. A continuación se debaten estas temáticas y otros temas adicionales de estudiantes y maestros.

Temáticas Estudiantiles

El corazón del tema estudiantil que emergió en todas las escuelas fue el aumento estudiantil por el placer por la lectura. Este tema fue consistente con lo observado y debatido en las entrevistas y en las observaciones de visita a los lugares. El segundo tema más dominante que surgió fue en relación con las formas en que el SEM-R desafiaba a los lectores talentosos. A través de cada espacio, los maestros consistentemente debatieron sus creencias, en algunos casos por primera vez en años, que ellos

estaban exitosamente desafiando a sus lectores más talentosos y avanzados, aun cuando muchos de ellos luchaban por mantener el foco de estos estudiantes en la lectura de libros apropiados y desafiantes. El tercer tema mencionado con mayor frecuencia se relacionó con el aumento de la autorregulación en los estudiantes según la observación de los maestros, entrenadores y directivos.

Aumento del entusiasmo y del Compromiso con la Lectura

Durante las observaciones y las entrevistas del SEM-R en todas las escuelas elementales y medias, el tema principal que surgió se focalizó en el aumento del compromiso de los estudiantes y el placer por la lectura. Más del 95% de los maestros informaron cambios positivos en las actitudes de los estudiantes hacia la lectura y atribuyeron estas diferencias a la implementación del SEM-R. Uno de los primeros cambios que los maestros informaron fue la creación de un clima áulico de lectura de gran placer y compromiso por la lectura. Cada maestro y director entrevistado comentó sobre el placer de sus estudiantes por la lectura, y las observaciones a través de las escuelas demostraron altos niveles de compromiso estudiantil en la lectura. Los maestros consistentemente debatieron sus percepciones sobre cómo el uso del SEM-R contribuyó a un clima más placentero de lectura y citaron durante las entrevistas, múltiples historias exitosas sobre el placer de los estudiantes por la lectura. Una declaración estudiantil representativa de la Escuela Media Highland Peaks resumió lo que la mayoría de los docentes reportó acerca de las percepciones estudiantiles a través de las escuelas: “Por primera vez, leo para divertirme en lugar de hacerlo para una tarea porque elijo mi propio libro.”

Durante las observaciones a través de las escuelas, muchos maestros pidieron a sus alumnos que explique las percepciones sobre este nuevo programa de lectura, y la mayoría de los comentarios se focalizaron en el placer por la lectura. Por ejemplo, uno de los estudiantes de la Sra. Mallory de North Pacific explicó, “Mi momento favorito en la escuela es el SEM-R. Mi peor momento es cuando tenemos que interrumpir. No es divertido detenerse.” Otro comentario representativo de múltiples estudiantes fue “Amo la lectura en el SEM-R porque puedo elegir mi libro.” Los maestros también tuvieron sentimientos positivos acerca de la utilización del SEM-R; por ejemplo: la Sra. Mallory comentó, “Yo disfruto el encuentro con mis estudiantes y el debate sobre sus libros. Es una gran oportunidad para indagar en profundidad.”

Durante las entrevistas y los registros docentes, los maestros continuamente informaron sobre el aumento de niveles del placer de los estudiantes por la lectura durante el periodo SEM-R. En cada escuela los maestros brindaron múltiples ejemplos de cómo el SEM-R había mejorado la comprensión y la fluidez lectora de los estudiantes individualmente, indicando que la mayor mejora había sido que sus estudiantes encontraban la lectura placentera. En la Escuela Mandela, el mismo sentimiento se hizo eco a través del director quien explicó, “... ver a los chicos entusiasmados con la lectura es lo que hace esto especial para mí.” Durante las observaciones, las revisiones de los registros estudiantiles, y las conversaciones informales de los estudiantes demostraron el orgullo por el número de libros que estaban leyendo. Un estudiante explicó que ella ocasionalmente se cruzó con un libro que estaba tan bien escrito que intencionalmente no se apresuró por terminarlo. En su lugar, ella lo leía con más lentitud y con esfuerzos breves, para asegurarse que la lectura del libro durara más. Ella llamó a la experiencia “saboreando un libro” (Sra. Bucknell, Mandela Magnet).

En la escuela Jane Addams, el comentario representativo de un estudiante se realizó acerca de la selección ofrecida por la biblioteca áulica expandida del SEM-R. “No puedo recordar cuando estuve más ansioso por obtener nuevos libros.” Una maestra describió a un lector en aprietos que se había involucrado más con la lectura, y explicó: “El compraría un libro y lo traería para mostrármelo. El se

siente orgulloso cuando lee un libro. Esta ciertamente leyendo mucho más.” Los maestros consistentemente debaten sus percepciones de cómo la diversión influye en los hábitos de lectura de los estudiantes y en sus intereses lectores en las clases de SEM-R: “Mis alumnos de tercer grado han florecido. Ellos leen sin mirar el reloj” (notas de la maestra, North Pacific). La Sra. Conlon de Main Street informo de cómo sus estudiantes demostraron un interés mayor por los libros en general, mientras explicaba; “Ellos lo aman- todo lo que quieren hacer es leer. Entre palabras en las pruebas de deletreo todo lo que quieren hacer es leer.”

La Sra. Everett de Main Street compartió: “Los chicos refunfuñan cuando les digo que guarden sus libros,” y después explicó que los niveles de fluidez de sus estudiantes había aumentado, y que ella apreciaba la oportunidad de tener charlas uno a uno con sus estudiantes porque le habían permitido aprender mucho sobre el progreso de sus estudiantes.”

También se atribuyó el aumento en los niveles de disfrute a la Fase Uno de Libros de Enlace Motivador que los maestros organizaron. Las observaciones de todas las escuelas resumieron las maneras en que el placer por la lectura fue resaltado a través del uso de los Libros Incentivos Por ejemplo, durante la observación del SEM-R en su clase, la Sra. Jacobs utilizo como Libro de Enganche “Como comer gusano fritos.” Ella les comento a sus estudiantes como disfrutaba el humor del libro, incluyendo el titulo. Ella pregunto si alguno de sus estudiantes había visto la película basada en el libro, y después ella comenzó una breve conversación acerca de las diferencias entre la película y las versiones del libro sobre la historia, basándose en una discusión previa acerca del “Cuento de Desperaux” (The Tale of Desperaux). Ella involucró a los estudiantes en una breve discusión sobre género, les preguntó si el libro era una fantasía, y después les pidió que comparen la ficción realista y la biografía (Main Street School).

Los maestros informaron de la utilidad de los Libros Motivadores como estrategia instructiva para involucrar a los estudiantes con la lectura, pero explicaron que los mismos también servían a otros propósitos. Por ejemplo, los maestros informaron la utilización de los Libros Motivadores para aumentar los intereses de los alumnos en la lectura, así como también, para aumentar la motivación global hacia la lectura, y para introducir estrategias de lectura introducidas en el contenido de sus Motivadores. El Sr. Isope, un maestro de tercer grado en Rainy Valley, explicó que el “piensa que los Libros Motivadores (Anzuelo, Señuelo, Gancho) han motivado a los chicos a elegir libros de lectura por placer.”

Estos hallazgos sobre el entusiasmo debido a los Libros Motivadores surgió a través de toda las escuelas elementales y fue mencionado como un aspecto positivo del programa por más del 80% de los maestros del SEM-R. La mayoría de las maestras de las escuelas medias tuvieron percepciones similares de estos Libros Motivadores, pero tres maestras de la escuela media informaron algunos desafíos y preocupaciones acerca del uso de los Libros Motivadores. Por ejemplo, Dr. Lowery, un maestro de la Escuela Media McMann, baso su decisión de no utilizar Libros Motivadores explicando:

“Intente eso un par de veces. Estos alumnos están más allá de esto.” A pesar de la ausencia de Libros Motivadores en la clase del Dr. Lowery, estos libros seguían siendo dirigidos por la bibliotecaria y por algunos estudiantes en la clase. La bibliotecaria en la Escuela Media McMann disfrutaba realizando Libros Motivadores con los estudiantes, e informo resultados positivos, “Realizó un charla del libro y hay una estampida por obtener esos libros.”

Sobre todo, el 95% de los maestros percibieron que el uso del SEM-R tenía un impacto positivo sobre la lectura en sus clases y señalaron los registros de los estudiantes para verificar estos hallazgos en

las entrevistas con los investigadores, mostrando comentarios como “¡AMO leer ahora! (estudiantes de sexto grado de la clase SEM-R de la Sra. Laverty, EM McMann. Un estudiante en la Escuela Rosa explico a los investigadores, “Me gustaba leer, Ahora, amo la lectura.” “Y todos ellos serán lectores, y disfrutaran de la lectura; el año pasado no pude decir eso de mis estudiantes,” (Sra. Randall, Maestra de Recursos, Main Street).

En la Escuela Media Highland Peaks, el director explico sus creencias acerca que los estudiantes en las clases SEM-R disfrutaban leyendo porque ellos creían que estaban en control de su aprendizaje. El explico que era la primera vez que los estudiantes tenían un sentido de autonomía. El había leído los registros del SEM-R de muchos estudiantes y señalo las palabras que un estudiante había escrito en su registro en esta escuela, “Por primera vez, realmente leo para divertirme, en lugar de para una materia, porque elijo mis propios libros.”

Otra maestra explico, “El firme establecimiento de una cultura de la lectura es el enorme impacto del SEM-R. No solo los chicos leen durante el tiempo de la Fase Dos, sino que comparten y hablan de sus libros y crean sus propios grupos informales de libros” (Sr. Stephens, Escuela Rosa).

Resumiendo, el hallazgo más predominante en este estudio se relacionó con el compromiso y el entusiasmo de los estudiantes por la lectura. Cada maestro y director explico cuanto los estudiantes que utilizaban el SEM-R disfrutaban de la lectura, y todas las observaciones demostraron un alto compromiso. La cultura global de la mayoría de las clases SEM-R incorporó un fuerte apoyo a la lectoescritura y a la participación en la lectura, como se evidencia por la organización y uso de las bibliotecas SEM-R en las clases así como también, por el compromiso general en las actividades lectoras de los estudiantes. La mayoría de las maestras de control percibieron una notable diferencia en la participación de sus estudiantes en la lectura a partir de la utilización del Sem-R, comparado con programas de lectura anteriores. Cuando se les preguntó a que atribuían el aumento de entusiasmo, la mayoría de las maestras creyó que el compromiso y el placer provenían de la oportunidad de los estudiantes para elegir que querían leer, así como también las oportunidades de debatir los libros que estaban leyendo con sus maestros y entre ellos.

Beneficios del SEM-R para Lectores Talentosos

Cuando se realizaron preguntas de final abierto acerca de los beneficios en relación con el uso el SEM-R, una segunda categoría dominante surgió a través de las 11 escuelas relacionadas con los beneficios percibidos por el SEM-R para lectores talentosos. Más del 90% de los maestros y administradores debatieron los resultados positivos del SEM-R para los lectores talentosos. En Discovery Magnet, por ejemplo, todos los maestros entrevistados comentaron que el SEM-R tuvo efectos positivos particularmente en los lectores talentosos. Un maestro indicó que los lectores de nivel más alto estaban más comprometidos que en años anteriores. Otro maestro informo “muchos estudiantes, especialmente los lectores de nivel más elevado, se benefician de la lectura de libros de acuerdo con su nivel en lugar de la lectura básica.” De hecho, muchos de los docentes informaron el desafio de encontrar suficientes libros que reúnan las necesidades de los niños más avanzados. Como la Srita. Leachman en la Escuela Rosa explico: “El desafio fue encontrar suficientes libros para apoyar a los alumnos en aprietos y permitir a los lectores talentosos que continúen creciendo.”

En North Pacific, las maestras debatieron como los lectores talentosos realizaron progresos medibles en las tareas de lectura que se les dieron durante el año. Las maestras en MacQueen también explicaron que los lectores talentosos se beneficiaron del SEM-R, y que su mayor dificultad fue realizar

la transición de libros que eran muy fáciles para ellos. En la escuela Rosa, los lectores talentosos se convirtieron en prioridad para los maestros, porque muchos leían los libros con mayor rapidez de la que los maestros podían inicialmente manejar.

El director de Mandela Magnet explicó que estaba agradecido al SEM-R porque no había tenido que responder a llamados telefónicos o e-mails de padres de estudiantes dotados, como había sucedido en años anteriores, debido a la falta de desafío para los estudiantes talentosos. El explicó que la mayoría de la retroalimentación negativa de los padres que había recibido con anterioridad se relacionaba con la falta de desafío tanto en matemáticas como en lectura, pero que no había tenido quejas de ningún padre de lectores con altas habilidades en las clases del SEM-R este año, y resumió explicando que consideraba esto como buena aprobación del SEM-R y de los beneficios del SEM-R para lectores talentosos. En Rainy Valley, los maestros informaron el placer que sentían con el continuo crecimiento y mejora de la mayoría de los lectores talentosos. El director también reiteró que el crecimiento de los alumnos talentosos en lectura habían excedido las expectativas de los docentes. Un maestro en Main Street, el Sr. Bartlett, resumió las instrucciones lectoras que muchos maestros indicaban para esta población. “Nuestros chicos dotados no reciben lo que necesitan con lo básico, y creo que se están perdiendo muchos niños brillantes de esta manera.”

Algunos maestros explicaron que el SEM-R provee oportunidades para los lectores talentosos que los programas anteriores no hicieron, tales como las oportunidades para leer en niveles más altos y apropiados de desafío. Todos los maestros que mencionan los beneficios del SEM-R para lectores avanzados pudieron responder a preguntas acerca de las maneras en como ellos involucran y desafían a los lectores de nivel avanzado, tales como la utilización de Libros Motivadores más avanzados, estrategias de lectura diferenciada así como también habilidades focalizadas de cuestionamiento de nivel alto durante las charlas/ conferencias de la Fase Dos. El amplio rango de niveles de lectura de libros y la disponibilidad lectora desafiante para los estudiantes de las clases de SEM-R fue también un indicador de rendimiento para los variados niveles de la lectura estudiantil.

Aproximadamente 90% de los maestros también explicó que mientras simultáneamente desafiaba a los lectores talentosos, el uso del SEM-R también ayudo a los estudiantes en niveles más bajos de habilidad lectora, comentando en como el SEM-R le permite a los estudiantes el acceso a y el éxito en la lectura que nunca antes habían experimentado. Muchos maestros también discutieron como los estudiantes “se deslizan por debajo del radar” (pasar desapercibidos) en una clase cuyo entorno era totalmente instructivo, mientras sus necesidades y éxitos se notaban más en la estructura individualizada del SEM-R.

Aumento de la Auto-Regulación y Decrecimiento de Problemas de Comportamiento

Cuando se realizaron preguntas abiertas sobre los beneficios del SEM-R, más del 90% de los maestros debatieron sus percepciones sobre el aumento del uso de las estrategias de auto-regulación por los estudiantes, y la visualización de menos problemas de comportamiento durante el uso del SEM-R, comparado con programas de lecturas previos. De este modo, esto representaba otra categoría dominante entre los establecimientos (zonas). Los maestros atribuían el decrecimiento de los problemas de aprendizaje al aumento de interés, compromiso y auto regulación de la lectura por parte de los estudiantes. Los patrones del comportamiento de los estudiantes que emergieron a través de las escuelas contribuyeron a una lectura más focalizada durante el bloque de instrucción del SEM-R. Estos maestros informaron y observaron comportamientos incluyendo las rutinas que ayudaron a los estudiantes a obtener y usar estrategias de auto-regulación y disminución de las rutinas negativas de

comportamiento. Por ejemplo, al comienzo de cada bloque de tiempo del SEM-R, muchos maestros proveían a sus estudiantes con un específico número de minutos para regresar sus libros y registros de lectura de una ubicación específica si los estudiantes no dejaban sus libros en sus escritorios, y regresaban los materiales a la caja o al gabinete de archivo al vinal de cada clase. Se establecieron claramente, la estructura y expectativas del SEM-R en la mayoría de las clases observadas para este estudio. Después que los estudiantes reunían sus materiales del SEM-R, por lo general, escuchaban un Libro Motivador y luego comenzaban a leer con poca directivas iniciales para la Fase Dos. En las clases en donde surgían algunos problemas de comportamiento, se realizaron libros con soporte audio para apoyar a los lectores con dificultades o que tenían comportamientos pobres de auto-regulación. Se observaba a estos estudiantes regularmente mientras leían individualmente y ocasionalmente, como lo sugiere el SEM-R, utilizando la ayuda de los libros con soporte audio y los auriculares. Las observaciones también sugirieron que los estudiantes interactuaban entre ellos para aumentar la auto-regulación, pidiendo a los estudiantes cercanos que se callasen, o se focalizaran más en la lectura. Estos comentarios permitían que la clase continuara con la lectura, y la mayoría de los maestros concluía la Fase Dos en el momento cuando varios estudiantes en la clase perdían su foco en la lectura.

Los maestros regularmente debatían el aumento del desarrollo de los estudiantes y el uso de las estrategias de auto-regulación tanto en las entrevistas como en sus registros. Los maestros a través de las zonas también explicaban como el énfasis del SEM-R en la auto-regulación ayudaba a los estudiantes: “Tengo un chico este año que es más desafío que otros, pero puedo hacer que se ponga a trabajar-el puede deslizarse directamente por debajo del radar con la antología.” (Sra. Jacobs, maestra de tercer grado SEM-R, Main Street). La mayoría, más del 90% de los maestros también describieron un cambio positivo en los comportamientos de sus estudiantes antes, durante, y después del SEM-R: “Algunos de ellos no sabían cómo sentarse y leer. Al principio no podían sentarse y leer por 15 minutos pero ahora todos leen por períodos prolongados de tiempo.”(Srta. Bartlett, Main Street)

Los maestros de instrucción especial que utilizaron el SEM-R o trabajaron con estudiantes con necesidades especiales en las clases del SEM-R también comentaron acerca de los beneficios del comportamiento de sus estudiantes. La Sra. Randall en Main Street debatió su experiencia con los estudiantes que luchaban con la auto-regulación, destacando las habilidades que sus estudiantes habían adquirido durante el SEM-R, explica: “Muchos de ellos tienen problemas de atención- pero ud los verá monitorearse a sí mismos, quizás se muevan a un lugar diferente o miren hacia otro lado para evitar las distracciones-ellos realmente están concentrados en sus libros.”

Temáticas Docente

El tema docente más dominante, que surgió del 98% de los docentes cuando se les preguntó sobre los cambios de instrucción que hicieron utilizando el SEM-R, se refirió al uso de instrucciones diferenciadas. Los maestros resaltaron las maneras específicas en que utilizaron la diferenciación en el SEM-R para desafiar a los lectores talentosos y a los que estaban en aprieto, las formas en las que aumentaron la conciencia de las necesidades únicas de sus estudiantes como lectores, y como la instrucción diferenciada ayudó a sus alumnos a adquirir diferentes niveles de habilidades y estrategias lectoras. El comentario de un director sobre el SEM-R resume lo dicho por muchos maestros acerca del uso de la diferenciación. “Yo creo que el programa es increíble porque no solo estimula a los estudiantes a leer mediante los Libros Motivadores y el tiempo, sino que también provee situaciones de entrenamiento uno a uno entre el docente y el estudiante. Esto en mi opinión, es donde el verdadero aprendizaje tiene lugar.” (Sr. Taylor-Director, Highland Peaks).

El segundo tema con frecuencia más dominante se relacionó con la autonomía profesional, debido a que el 80% de los maestros que respondía a un cuestionario de preguntas abiertas relacionadas con sus percepciones acerca de los beneficios profesionales o desafíos en su uso del SEM-R conversaban sobre su percepción de elección y profesionalismo. Los maestros debatían su regocijo sobre las elecciones diferenciadas de los Libros Motivadores y las charlas y la habilidad de decidir sobre los tipos de preguntas que ellos podían hacer y la instrucción sobre la cual se podían focalizar con sus estudiantes. Por ejemplo, el Sr. Binney explicó que ella había podido elegir sobre el tiempo y los tipos de instrucciones cuando utilizaba el SEM-R, “Como los chicos están más focalizados por la mañana, hago nuestro SIR durante el bloque matutino y realizo el Libro Motivador al final del día” (North Pacific). Los maestros también mencionaron que desde los años de: “Ningún chico debe quedar atrás,” se había limitado la elección de cómo y que enseñar, y ellos encontraban el SEM-R refrescante pues en este aspecto les brindaba la oportunidad de utilizar su juicio profesional.

El último tema docente se relacionó con las preocupaciones y preguntas generadas acerca de la utilización del SEM-R, y las maneras en que las preocupaciones docentes se relacionaban con crecimiento profesional y desarrollo. La mayoría de los maestros, 55% explicó que ellos querían mejorar la implementación del SEM-R. Por ejemplo, 25% de los maestros dijo que ellos querían leer más sobre los libros del estudiante del SEM-R antes de la próxima implementación, y 15% planeo formas adicionales para integrar más estándares de lectura estatales en las charlas de la Fase Dos y los Libros de Motivación que utilizaban. Cada uno de estas temáticas docentes relacionadas se plantea en profundidad a continuación.

Uso de la Instrucción (Educación) Diferenciada

A través de todas las escuelas, el tema docente más dominante se relacionó con el cómo los maestros utilizaban el SEM-R para diferenciar las instrucciones de lectura para desafiar a todos los lectores. Se les pide a los maestros diferenciar las instrucciones durante las tres fases del SEM-R; sin embargo, las observaciones encontraron que la diferencia más consistente de la diferenciación ocurría durante las charlas de la Fase Dos. La mayoría, más del 90% de los maestros a través de las escuelas informaron el uso de la instrucción diferenciada de la lectura y de la estrategia como parte de la implementación de la Fase Dos del SEM-R.

Las observaciones y entrevistas de los investigadores acerca de la diferenciación en las charlas de la Fase Dos se documentaron a través de todas las escuelas; más aún, las notas de las observaciones y de las entrevistas indicaron que los maestros pudieron integrar la instrucción diferenciada a través de todas las fases del SEM-R. Utilizaron la diferenciación en las conferencias por medio de diferentes tipos de conversaciones y realizaron preguntas que variaban el foco, pero generalmente incluían el desarrollo del vocabulario, las estrategias de fluidez, comprensión, el uso de las estrategias de lectura, y/o dispositivos de la lectoescritura como el argumento, el tema, y el escenario. Los investigadores resaltaron la eficacia y habilidad de los maestros para conducir estas conferencias, con frecuencia sin marcadores o apuntes, sugiriendo que ellos habían aumentado sus niveles de habilidad y confort con la instrucción diferenciada a medida que el año progresaba.

Un componente de la instrucción diferenciada que la mayoría de los maestros discutía involucraba sus percepciones acerca del conocimiento de las habilidades y patrones de lectura de sus estudiantes después de utilizar el SEM-R, debido a la frecuencia de las charlas de la Fase Dos. Más del 80% de los maestros entrevistados explicaron cómo este conocimiento aumentaba la habilidad para la instrucción diferenciada. Los directores también resaltaron esto; por ejemplo, el Director Burke Kendrick explicó, “A

medida que las maestras se sentían más cómodas con su trabajo, llegaban comentarios sobre su aun mejor y más amplio conocimiento de sus estudiantes como lectores.” Las siguientes entrevistas representativas de los maestros y de fragmentos de entradas en sus registros caracterizan el aumento del conocimiento de las habilidades y potenciales del estudiante:

“Conozco a mis estudiantes mejor que antes, leen mucho mejor que antes de utilizar el SEM-R (Registro docente, Rainy Valley).

“Las charlas me permitieron obtener abundante conocimiento acerca de los estudiantes y sus habilidades lectoras.” (Entrevista, Sra. Mallory, North Pacific).

“Comencé realmente a disfrutar de saber el nivel que ellos eran capaces de alcanzar- uno puede saber algunas cosas por cómo les va con la antología, pero no todo.”(Entrevista, Sra. Jacobs, Main Street)

Más del 80% de los maestros también explicaron que sus evaluaciones de las habilidades individuales de lectura de sus estudiantes y necesidades fueron más precisas debido a las charlas regulares que se llevaban a cabo con los estudiantes en la Fase Dos. La mayoría de los maestros comunicaron el aumento de conciencia que ellos habían podido mantener con el progreso de cada estudiante. Los maestros notificaron que esos encuentros individuales con los estudiantes y la discusión del libro constituían los períodos más agradables de sus rutinas diarias y que ellos “...realmente disfrutaban charlar con los estudiantes sobre sus lecturas. Realmente me ayuda a comprender su nivel e intereses.” Srta. Binney, North Pacific).

Mientras los maestros debatían sobre el nuevo proceso de comprensión de las habilidades de lectura de sus estudiantes, más del 60% informó que utilizar el SEM-R les había permitido comprender que algunos de sus estudiantes en realidad no entendían los variados tipos de estrategias de lectura, que sus maestros previamente habían considerado. Un comentario representativo que resonaban en la mayoría de los maestros se relacionaba con el hecho que los maestros, por lo general, asumen que los estudiantes ya conocen como utilizar las estrategias de lectura para debatir conexiones, predicciones, u otras estrategias de lectura, pero durante las conferencias, ellos comprendieron que muchos estudiantes no las conocían. El SEM-R resalta este fenómeno para mucho de los maestros.

También se mencionó con frecuencia tener un libro apropiado y desafiante para diferenciar el contenido, debido a que el 80% de los maestros explicó que ellos no habían en realidad considerado el nivel de desafío de la lectura necesario para los estudiantes frente a finales tan diversos de habilidades lectoras. La Srta. Smith reflexionó sobre que ella no había considerado previamente el nivel de desafío en la lectura de sus estudiantes, explicando que los especialistas en lectura siempre le habían dicho que los estudiantes debían leer “simplemente los libros correctos” toda vez que leyeran. La mayoría de los maestros explicó que, por lo general, les pedían a sus estudiantes que eligieran los libros que estaban en su rango de fluidez y nunca habían realmente pensado en el desafío.

Más del 80% de los maestros entrevistados mencionaron diversas formas en que la diferenciación los ayudaba a aumentar sus competencias profesionales, generalmente explicando que el acercamiento de instrucción diferenciada del SEM-R no sólo beneficiaba a sus estudiantes sino que también los beneficiaba a ellos en su propio nivel profesional. La Srta. Solomon, por ejemplo, informó sobre el uso de la diferenciación durante la Fase Dos del SEM-R, “Encuentro que la charla no tiene que ser una presentación o una experiencia igual para todos los estudiantes. Algunos precisan estrategias de preguntas modelos mientras otros necesitan poca inspiración y estimulación.” (Escuela Rosa).

Las observaciones representativas de las charlas de la Fase Dos de lectura también demostraron como los maestros hacen preguntas diferenciadas a múltiples estudiantes. En una observación en Mandela Magnet, una maestra realizó nueve conferencias SIR en la Fase Dos de aproximadamente 3—5 minutos cada una durante un bloque de lectura de 50 minutos. Cada una fue tranquila, focalizada y utilizó cuestionarios diferenciados acerca de varias estrategias de lectura (hacer inferencias, utilizar conectores, sintetizar, determinar la importancia, cuestionar, y utilizar la metacognición) y utilizar marcas basadas en los niveles de lectura de los estudiantes, necesidades de instrucción, estrategias de lectura utilizadas anteriormente, e intereses. El Sr. Faulkner en North Pacific, permite que los estudiantes sean voluntarios en las conferencias, y se utilizan los Registros Docentes del SEM-R para hacer un seguimiento del número de conferencias que se llevaron a cabo con cada estudiante. Le pide a cada estudiante que lea un pequeño pasaje y luego continúa con una variada y diferenciada serie de preguntas con final abierto.

En otra escuela, durante los 45 minutos de la Fase Dos del periodo de lectura, la Sra. Slatov mantuvo charlas con 8 de los 33 estudiantes, mientras el auxiliar se reunía con 7 estudiantes. Utilizar este programa, les permitía a los estudiantes conversar con un adulto día por medio. Durante cada charla, la Sra. Slatov establecía un propósito para la conversación revisando el registro de lectura del estudiante, y en la mayoría de las instancias, le pedía al estudiante que leyera del libro para chequear la concordancia correcta del desafío, y también, de la fluidez. Se realizaron durante estos encuentros una variedad de debates, incluyendo temas tales como el uso de claves contextuales, vocabulario avanzado, selección de libros, caracterización, y exposición. Los estudiantes experimentaron la libertad de realizar sus propias elecciones de libros y buscar respuestas a preguntas que habían planteado en sus registros. Por ejemplo, se observó que dos estudiantes buscaban en los diccionarios el significado de palabras que no conocían (Escuela McMann).

La Sra. Walker comenzó las charlas de la Fase Dos invitando al alumno que realice un breve resumen de su libro, y luego le pidió al estudiante que lea en voz alta. Después de escuchar a un estudiante leer, la Srta. Walker le preguntó porque creía que el libro había sido nivelado de esa manera. Debatieron cuales características del texto lo hacían más avanzado, el alumno parecía feliz con su libro y relató la trama de manera animada. La Srta. Walker también hizo varias preguntas de alto orden acerca del libro. Durante estas charlas, ella ocasionalmente chequeaba un sitio web en su computadora cuando necesitaba comprender el nivel del libro y asegurar que era un desafío razonable para la lectura del estudiante (Media Highland Peaks).

Más del 90% de los maestros debatieron los beneficios de las conferencias de la Fase Dos para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y comentaron como se desafiaba a los estudiantes tanto en el extremo alto como bajo utilizando el SEM-R, nuevamente, focalizando en los beneficios de la instrucción diferenciada. “Durante este proceso he tomado más conciencia de sus necesidades como lectores. Que sean una Z no significa que ellos no puedan aprender a leer libros de nivel S.” (Registro docente, Media Jane Addams)

Más de la mitad de los maestros entrevistados expresaron sus preocupaciones acerca del uso del status quo de las instrucciones lectoras en sus escuelas con anterioridad al uso del SEM-R. La preocupación más común fue que los estudiantes dotados no cubrían sus necesidades con los programas básicos, y los maestros creían que ellos habían estado previamente perdiendo un gran número de chicos brillantes. Los maestros también describieron las formas en las que la utilización de la instrucción diferenciada les permitía a ellos trabajar individualmente en habilidades que algunos estudiantes todavía no dominaban, y eliminar habilidades que otros estudiantes ya manejaban.

“Aunque esto parezca extraño porque es uno a uno, se puede ser más eficiente con el tiempo con cada estudiante cuando los otros están leyendo. Se puede trabajar con la decodificación si ese es un problema para el estudiante, o cualquiera sea la necesidad particular.” (Sra. Nicholson, Main Street). A través de las escuelas, los investigadores observaron las diversas maneras en las que las conversaciones de la Fase Dos de los maestros incluían preguntas diferenciadas para mencionar el uso de las estrategias de los estudiantes en sus lecturas. Con frecuencia se les pidió a los estudiantes que reflexionen en cómo habían utilizado las estrategias, tales como la síntesis o determinando lo importante, en su lectura, o la evaluación de la elección de sus materiales de lectura, incluyendo si el libro había sido muy fácil, muy desafiante, o en un nivel apropiado de desafío para el estudiante. Los maestros con frecuencia comparaban el SEM-R con aproximaciones que involucraban una antología o series básicas, explicando que las antologías no cubría las necesidades en los extremos altos o bajos de los estudiantes y que el SEM-R realmente los ayudaba a diferencia de manera más efectiva y desafiante a esta población.

Las notas de las observaciones indicaban que muchos maestros habían establecido patrones específicos para sus charlas diferenciadas. El Sr. Champion en North Pacific, por ejemplo, fue uno de los muchos maestros que primero trató de obtener información acerca del contenido del libro, después le pedía al estudiante que leyera brevemente, y continuaba con una serie de preguntas que mencionaban niveles de desafío así como también el uso de la estrategia. Muchos maestros comenzaban sus charlas semanales pidiendo a los estudiantes la ilustración de una estrategia de lectura que hubiesen utilizado en el periodo semanal de lectura SIR. Otros maestros realizaban un simple pregunta, “¿Qué tienen para mí esta semana?” de esta manera ubicaban la responsabilidad en el estudiante para identificar algo sobre que debatir, tal como el Libro Motivador que podría ser utilizado en clase, el uso de la estrategia de lectura, la elaboración de una sección que involucrase vocabulario avanzado o habilidades de cuestionamiento, o el descubrimiento de partes del libro que el estudiante registrase y pudiese utilizar como disparador de escritura más tarde.

En cada escuela, los maestros que implementaron el SEM-R informaron sobre maneras de adaptar o utilizar prácticas innovadoras para apoyar a sus estudiantes en contextos diferenciados. En una escuela media, los maestros desarrollaron una pregunta “a ser considerada” basada en una pregunta sobre los señaladores (marcas) que utilizaron para integrar las estrategias de lectura en las charlas. Les pedían a los estudiantes que reflexionen y escriban en sus registros sobre esa pregunta a lo largo de la semana así al finalizar la semana los maestros estaban seguros que cada estudiante había comprendido la estrategia de lectura y podía demostrar su aplicación en su propia lectura. Estas preguntas “a ser consideradas” son solamente un ejemplo de cómo los maestros pueden utilizar su propio conocimiento de base y su creatividad para adaptar y diferenciar aspectos del SEM-R para su propio propósito mientras retienen los aspectos esenciales de cada fase. En todas las escuelas elementales y medias, los maestros informaron cambios en las prácticas instructivas al incorporar diferenciación de instrucciones y contenido, y atribuían estas prácticas diferentes a la implementación del SEM-R.

Beneficios Profesionales al Utilizar el SEM-R

Uno de los propósitos del SEM-R es permitir que los maestros tomen decisiones profesionales acerca de cómo introducir estrategias, instrucción diferenciada, selección de libros desafiantes y atractivos, y encontrar un foco que reúna las necesidades del estudiante durante las reuniones. Esta oportunidad de elección del maestro y toma de decisión surgió como otro tema en este estudio en respuesta a las preguntas con final abierto sobre los beneficios de la utilización del SEM-R. Unos pocos maestros admitieron que habían experimentado una resistencia con el nivel de libertad, pero 80% explicó el placer de tener la libertad de decidir como buscar las oportunidades y las elecciones de

instrucción. Los maestros creían que sus estudiantes habían tenido un crecimiento positivo en la lectura así como también actitudes más positivas hacia la lectura. Los maestros explicaron, tanto en las entrevistas como en los registros, la manera en que las percepciones de su propio crecimiento estaban entrelazadas con el progreso de sus estudiantes. “El SEM-R es placentero porque nosotros, los maestros y yo, nos divertimos enseñando y se nos permite utilizar nuestro conocimiento profesional.” (Especialista en lectura, North Pacific).

La Sra. Conlon, de la Escuela Main Street, comentó que ella espera que sus estudiantes puedan asistir a las clases SEM-R el año próximo, porque “...será difícil retroceder y no tener esa clase de libertad.” La mayoría, más del 85% de los maestros entrevistados para este estudio, demostró profesionalismo en el uso de los libros de SEM-R que le fueron provistos, explicaron que ellos pasaron tiempo fuera de la escuela leyendo los libros y que continuarían haciendo eso. Un comentario frecuente de los maestros fue que les hubiese gustado leer los libros antes de comenzado el SEM-R en el otoño.

Más del 90% de los maestros a través de las escuelas comentó que la implementación del SEM-R había requerido tanto tiempo como esfuerzo sobre un período de meses, demostrando sus esfuerzos profesionales y el tiempo que ellos había dedicado a la instrucción diferenciada. La mayoría de los maestros reflejó cuidadosamente sus implementaciones del SEM-R, citando tanto los desafíos como los éxitos en su crecimiento profesional. Los docentes mencionaron que los beneficios estudiantiles le dieron al trabajo con el SEM-R un significado más personal y profesional para ellos. En particular, debatieron sobre el aumento de la auto-regulación, el conocimiento y la aplicación de las estrategias de lectura, la auto-eficacia en la lectura, y los altos puntajes tanto en la fluidez como en la comprensión lectora.

Como el SEM-R Satisface las Necesidades Individuales de los Extremos Lectores Altos y Bajos

Más del 80% de los docentes entrevistados también describen su crecimiento profesional y éxitos en la utilización del SEM-R para beneficiar a todos los estudiantes, incluyendo los extremos altos y bajos del espectro de rendimiento lectora. Un comentario representativo docente fue: “Es aburrido especialmente para los chicos de nivel alto leer con un ritmo inferior a su nivel, y los chicos que leen por debajo del nivel de grado luchan con algunas de las historias en la antología. Por lo tanto, el hecho que ellos puedan elegir sus propios libros es la mejor parte.” (Sra. Jacobs, Main Street). La investigación previa había sugerido que las necesidades de los estudiantes académicamente avanzados no se satisfacen en muchas clases (Reis y otros, 2004), pero con el desarrollo profesional y libros entregados como parte del estudio del SEM-R, estos docentes pudieron argumentar sobre la importancia de satisfacer las necesidades de los estudiantes y dar ejemplos de cómo ellos lograron esta meta. Varios maestros reflexionaron sobre como otros programas de lectura anteriores resultaron aburridos para los estudiantes de nivel alto, que habían sido forzados a leer a un ritmo por debajo de su nivel, así como también las formas en que los estudiantes que leían por debajo del nivel de grado luchaban con las antologías y novelas que eran muy desafiantes.

Los maestros en las escuelas pudieron brindar ejemplos específicos de cómo ellos utilizaron el SEM-R para satisfacer las necesidades de los estudiantes en ambos extremos del espectro de instrucción, tales como utilizar Libros Motivadores en los niveles que estaban tanto por encima como por debajo del nivel de grado cronológico que ellos enseñaban, con la certeza que utilizaban una variedad de estos Libros Motivadores para desafiar tanto a los lectores de alto como de bajo nivel. La Sra. Jacobs explicó que debido a que ella sentía que no estaba alcanzando todos los niveles en sus estudiantes, ahora balanceaba los Libros Motivadores con “alrededor de tres libros altos, dos libros bajos por semana. De

esta manera los lectores de bajo nivel también se entusiasman y comparten entre ellos, riendo fuertemente” (Main Street).

Los maestros también informaron que los estudiantes con combinaciones únicas de fortalezas y debilidades se beneficiaron enormemente del SEM-R, y algunos explicaron que los lectores de alto nivel hicieron progresos en el SEM-R. Un docente comentó acerca de las experiencias de un lector dotado: “Un estudiante está muy ocupado con los deportes, actividades y su iglesia y recientemente leyó los *Miserables* de Hugo. Cuando nos encontramos, él estaba fascinado por el libro y continuaba hablando sobre la relación entre los personajes principales. Él dijo, “Ud sabe, yo nunca había realmente leído un libro como este (grande, complejo) porque no tenía tiempo en casa. Aquí se está tranquilo y puedo realmente meterme en la historia. ¡Es grandioso!” (Sra. Slatov, Escuela Media McMann).

La mayoría de los maestros entrevistados indicaron que habían disfrutado de numerosos beneficios profesionales en el desafío tanto de lectores del extremo alto como bajo con la utilización del SEM-R. La utilización de la diferenciación para lectores de alto y bajo nivel focalizó el esfuerzo del docente en mencionar las diferentes necesidades de sus estudiantes. En relación con los estudiantes de los niveles bajos de habilidad en la lectura, la Sra. Randall en particular comentó en cómo el SEM-R le permitió a sus estudiantes el acceso y el éxito en la lectura que no hubiesen experimentado antes. Los maestros entrevistados también comentaron de cómo algunos estudiantes podían “deslizarse por debajo del radar” en el escenario de una clase global de instrucción, mientras sus necesidades y éxitos se hacían más notables en la estructura individualizada del SEM-R. Al mismo tiempo, cuatro de las maestras entrevistadas expresaron su preocupación sobre que algunos estudiantes podrían necesitar más estructura que la que el SEM-R provee; la Srta. Bartlett, por ejemplo, percibió que algunos de sus estudiantes en aprietos podrían necesitar diferentes niveles de estructura. La mayoría de las maestras, sin embargo, creyeron que la estructura individualizada del SEM-R era beneficiosa tanto para los estudiantes en aprieto como también para los lectores avanzados.

El último patrón que surgió en relación con los estudiantes en cualquiera de los extremos del continuo de rendimiento en lectura se relacionó con el nivel de desafío de los libros de la Fase Dos. La mayoría de los maestros observaron que los lectores en aprieto se sentían atraídos por los libros que eran muy difíciles para ellos. Algunos de los maestros a través de todas las escuelas creían que los estudiantes en aprieto tenían conciencia que su nivel de lectura estaba por debajo del nivel de sus compañeros de clase, y querían seleccionar libros más difíciles para verse reflejados en lo que sus pares estaban haciendo. En consecuencia, los maestros se enfrentaban con el desafío de encontrar libros que fuesen de un nivel apropiado de lectura sin ser muy inmaduros en contenido o en apariencia. Mientras tanto, más del 85% de los maestros también informó sobre la tendencia de los estudiantes académicamente dotados y lectores talentosos para la selección de libros que eran muy fáciles para ellos. “Mis desafíos suceden cuando les permito a los chicos elegir sus propios libros. Muchas veces en tercer grado, sus intereses están en los libros con dibujos, no en material desafiante.” (Srta. Binney, North Pacific). En pocos casos, los padres llegan a aplicar presión negativa en los maestros diciendo que la lectura no fue lo suficientemente desafiante cuando la maestra estimula a los estudiantes a seleccionar libros apropiadamente desafiantes. “El mayor desafío ha sido sacar a mis estudiantes de los libros fáciles. He recibido llamados telefónicos parentales pidiendo que ellos pudieran leer libros más fáciles en clase. Les digo que les permitan leer los libros fáciles en casa.” (Sra. Slatov, Escuela Media McMann).

La combinación de estas dos tendencias, estudiantes más avanzados utilizando elecciones de libros que son muy fáciles mientras que los niños en aprietos seleccionan libros que son muy difíciles, debería

ser el foco de futura investigación y también puede sugerir un tema importante para el debate en el desarrollo profesional del SEM-R. Un punto de relación es el tema de cómo los maestros encuentran y proporcionan libros que son muy desafiantes pero no muy juveniles para lectores en aprieto, mientras que también proveen libros que son lo suficientemente desafiantes pero no muy maduros para lectores avanzados. Más del 70% de los maestros también expreso preocupación acerca del sentimiento de humillación de los lectores en el extremo bajo acerca de la lectura de libros que ellos perciben como muy fáciles. En parte como respuesta a este tema, muchos maestros utilizaron la estrategia recomendada del SEM-R de permitir a los estudiantes con problemas de lectura o discapacidad escuchar los libros en CD o grabados mientras que simultáneamente siguen la lectura en el texto. También se encontró esta práctica efectiva con estudiantes que no se motivaban a leer por periodos de tiempo prolongados.

Preocupaciones Acerca de la Implementación del SEM-R

Cuando se pregunto específicamente sobre las preocupaciones relacionadas con la implementación del SEM-R, los maestros en el estudio mencionaron cuatro áreas. La preocupación más frecuente de los maestros, expresada por el 20% de los maestros a través de las escuelas, se relaciono con la charlas mantenidas con los estudiantes que estaban leyendo libros que los maestros no habían leído con anterioridad. Un comentario representativo a través de las escuelas se relaciono con el discomfort que algunos maestros experimentaban acerca de cómo ellos conocían o no conocían todos los libros que los estudiantes estaban leyendo. Un comentario común que los maestros mencionaron fue que ellos se sentían nerviosos cuando no habían leído todos los libros de la biblioteca del SEM-R. Este comentario se hizo eco a través de todas las escuelas al comienzo de la intervención, pero a través del tiempo pareció tener menos efecto sobre los maestros. La Sra. Knight de la Escuela Kendrick explicó que otros maestros también debatían, “Mis colegas y yo empezamos a dominar el escaneo del libro o por lo menos la reseña del mismo mientras los alumnos hablaban o leían-Se convirtió en un arte... Sin embargo, me sentía estresada, cuando un niño aparecía con un libro completamente nuevo.”

Otro descubrimiento del 15% de las observaciones de los maestros y entrevistas se relacionó con la planificación y la integración de objetivos específicos y habilidades en la instrucción del SEM-R. Los maestros en este estudio demostraron un continuo de preocupaciones acerca del grado en que podían utilizar el SEM-R para introducir e integrar habilidades y estrategias requeridas para los estándares de artes y letras y las evaluaciones estatales en los programas de artes y letras que incluía un bloque de tiempo para el SEM-R. Aproximadamente, el 10% de los maestros específicamente menciono haber alterado las instrucciones del SEM-R con instrucciones más directas, y otros pocos hicieron referencia a la administración de evaluaciones alternativas u objetivos de integración de los estándares estatales dentro de la instrucción del SEM-R cuando algunos estudiantes necesitaban más estructura. Algunos estudiantes “pueden necesitar más estructura para comprometerse. Ellos pueden algunas veces simplemente estar dando vuelta las paginas.” (Sra. Bartlett, Main Street). Parece que los maestros pueden tener diferentes niveles de confort con el uso del SEM-R para proveer y documentar la instrucción, y dominar habilidades específicas. Algunos maestros parecen tener un fuerte sentido de las habilidades específicas que deben integrar en la instrucción diferenciada del SEM-R, mientras otros maestros parecen utilizar la otra parte del bloque de instrucción de artes y letras para ensañar estas habilidades. Por ejemplo, este comentario representativo de un docente explica que experimentó un grupo pequeño de maestros: “Se me presentan desafíos realizando el SEM-R como “agregado” más que como “en lugar de” algunos de los pasos guía e instrucciones dirigidas a evaluaciones de las normas del distrito” (Sr. Isobe, Rainy Valley).

En algunas sesiones escolares basadas en el desarrollo profesional, alrededor de aproximadamente el 15% de los maestros, mencionaron preocupaciones acerca de cómo integrar los objetivos específicos locales de lectura con el Sem-R. Sin embargo, la mayoría de los maestros se sintieron confiados en su habilidad para el uso de recursos y materiales provistos como parte del entrenamiento del SEM-R para integrar los requerimientos locales al encuadre del SEM-R. El uso del SEM-R pareció afectar la percepción de algunos maestros sobre cómo los estudiantes podían ver las conexiones a través de la lectura. La Sra. Bandura, una maestra de la Escuela Media McMann, informó que “los estudiantes estaban entusiasmados con la lectura y el relato de sus libros. Estaban haciendo conexiones y compartiendo sus visiones internas de forma que no había visto en los años anteriores con otros programas de lectura.”

Preocupaciones acerca del manejo del tiempo también surgieron del grupo de control docente, pero las razones para la necesidad de más tiempo o mejor organización del mismo variaban según los docentes. Por ejemplo, cerca de la mitad de los maestros entrevistados debatió la dificultad de llevar a cabo suficientes entrevistas durante la Fase Dos, encontrando tiempo para la Fase Tres, y encontrando tiempo para completar sus reflexiones en sus registros. Esta preocupación disminuyó a medida que el año pasaba. La preocupación más frecuente sobre el tiempo involucraba el tiempo suficiente para las charlas diferenciadas con los estudiantes al comienzo del año lectivo. Inicialmente, algunos maestros tuvieron dificultad en la conducción de las charlas de la Fase Dos que duraban de 3 a 5 minutos, posibilitando los encuentros con todos sus estudiantes por lo menos una vez por semana. Los maestros explicaron que tenían que ser muy organizados para llevar a cabo estas charlas con todos los estudiantes en sus clases durante la semana. “Es difícil ver (charlar con) a todos los estudiantes durante la semana. Por lo general, puedo ver a 4 o 5 estudiantes por día.” (Srta. Finey, North Pacific). La mayoría de los maestros también debatían acerca de los desafíos y dificultades de mantener sus reflexiones en los registros docentes. Aproximadamente el 60% de los maestros parecía depender principalmente de los registros de los alumnos para los propósitos de rastreo, y utilizaban los registros del maestro con menos frecuencia.

Los maestros que implementaron el SEM-R en este estudio representaban un amplio rango de estilos de enseñanza y niveles de experiencia, la variabilidad en este grupo surgía en las entrevistas acerca de cómo utilizaban el SEM-R. Muchos maestros estaban cómodos con la planificación de instrucción y el monitoreo de habilidades que estaban integrando, y en la integración de los objetivos clave de los estándares del distrito o del estado en el SEM-R. Varios maestros con menos experiencia o menos confianza parecían necesitar preservar algo de la seguridad que habían experimentado con la instrucción de la clase global relacionada con los estándares estatales y las evaluaciones estatales de los años previos.

Otra área de variabilidad fue el cuestionamiento de los maestros durante las charlas, incluyó tanto que habían observado como discutido en las entrevistas. Parecía que algunos ponían mayor énfasis en la estimulación del entusiasmo y en el compartir que en el manejo de estrategias específicas o pensamiento de alto nivel. Otros maestros seleccionaron aéreas específicas para enfatizar en las reuniones, y demostraron usualmente la instrucción diferenciada mientras trabajaban con distintos estudiantes. Finalmente, algunos de los maestros estaba mejor preparado para realizar preguntas diferenciadas directamente a estudiantes individuales como opuesto a utilizar un patrón similar entre los estudiantes.

Un patrón final que surgió en la implementación de las clases del SEM-R para el 90% de los maestros fue la evidencia de un cambio de proceso en el trabajo, incluyendo algunos de los desafíos que los

maestros experimentaron mientras desarrollaban sus propias estrategias para una implementación del SEM-R exitosa. Cuando se les pregunto acerca de los desafíos enfrentados, los maestros identificaron preguntas que tenían pero también explicaron como ellos habían aprendido a responder a ellas. Por ejemplo, algunos maestros resolvieron sus preocupaciones acerca de cómo integrar los estándares estatales o del distrito implementando nuevos y creativos archivos de registro y estructuras organizativas en el SEM-R.

Limitaciones

En este estudio existen algunas limitaciones. La extensión geográfica y el encuadre del tiempo en el estudio implicaron que las observaciones extensivas en el lugar durante varios meses no fueran posibles, pero la observación de múltiples clases si tuvo lugar en cada escuela. Las limitaciones del tiempo pueden condicionar la profundidad y la amplitud de las observaciones y posteriores análisis de los temas y procesos encontrados en las clases del SEM-R. La naturaleza y frecuencia de las observaciones caen dentro de los lineamientos aceptables del estudio de caso. (Yin, 2002).

Se llevaron a cabo observaciones de la mayoría de los SEM-R y de las maestras de comparación en todas las escuelas. Todos los miembros del equipo de investigación que condujeron la investigación del estudio de caso tienen doctorados en educación de dotación, con entrenamiento extensivo en metodología general de la investigación y en métodos de estudio de caso.

Otra limitación involucraba la selección de las maestras de grado para las entrevistas y observaciones, pues variaba de acuerdo con los tamaños (grandes o pequeños) de las escuelas. En la mayoría de las escuelas, todos los maestros de la case SEM-R eran vistos y entrevistados, y en otras un grupo seleccionado al azar de maestras implementaron el SEM-R.

El sesgo de investigación es posible cuando los investigadores llevaron a cabo las observaciones (Yin, 2002). Se realizó todo intento por evadir este sesgo de los investigadores a través del proceso de observación y análisis. Cuando se realizan entrevistas en un estudio cualitativo, se aplican la validez y confiabilidad estándares (Gall y otros, 2002). Para lograr la validación cruzada de la cualidad de los datos, se utilizó la triangulación “entre métodos,” incluyendo la revisión de los documentos de la notas de observación y de las entrevistas así como otros registros. La construcción de la validez se logro a través del uso del instrumento de fidelidad de control del SEM-R, y una auditoria de las pruebas se utilizo para validar la codificación y las decisiones clave realizadas durante el proceso de investigación. Como con cualquier otro programa nuevo, la novedad de los efectos podrían haber influenciado los resultados. El período extendido de la implementación del SEM-R y la frecuente observación de los asistentes en el sitio, junto con las observaciones de los miembros del equipo de investigación del SEM-R, mitigaron la posibilidad de este efecto.

Debate e Implicaciones

Los estudiantes que utilizaron en SEM-R aumentaron su placer, interés, y compromiso con la lectura, apoyando la investigación mencionada tempranamente por Guthrie y Wigfield (2000), Teale y Gambrell (2007, Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni (1996) y Meece y Miller (1999). En todas las entrevistas y en todas las escuelas, los directores, los maestros, los entrenadores de la lectoescritura, y los especialistas de la lectura rutinariamente debatieron el aumento del placer y el compromiso por la lectura de los estudiantes que participaron en el SEM-R. En la escuela Kendrick, por ejemplo, la Sra. Alton y la Srita Knight resaltaron el regocijo de los estudiantes por la lectura como el más importante de los beneficios

del programa del SEM-R. La Srta. Knight, una de las maestras de grado del SEM-R, explico que el tiempo de lectura de los estudiantes se había convertido en “sagrado 45 minutos al día” y que ellos se enojaban si no se les daba ese tiempo. Ella decía que algunos libros se habían tornado populares entre los estudiantes que ansiosamente esperaban su turno por títulos específicos y pedían a la bibliotecaria copias. En suma, los estudiantes formaron “clubes de libros” alrededor de determinados títulos para tener más oportunidades de hablar entre ellos de los mismos. Ella también mencionó que los padres habían informado del aumento de la lectura en sus hijos, y que estos habían estado pidiendo a sus padres que les compraran más libros, se encontró este surgimiento en otras escuelas también.”

Las reflexiones de los maestros del SEM-R acerca del deleite y compromiso con la lectura apoya el encuadre de Guskey (1986) acerca de la influencia de los maestros tratando una innovación con sus propios estudiantes antes de estar lista para cambiar sus propias creencias y actitudes y completamente adoptar la innovación. Estos maestros ganaron confianza de la respuesta positiva y del crecimiento de sus estudiantes dentro del SEM-R. Todos los maestros entrevistados estaban entusiasmados acerca de los beneficios del SEM-R para sus estudiantes, y expresaron impaciencia por continuar utilizando el SEM-R y sus planes de mejorar su implementación más allá a través de la lectura adicional, planificación, alineamiento, y práctica. Otra investigación sugiere que el nivel necesario de atención pocas veces se da para apoyar el crecimiento y el cambio docente cuando nuevas políticas de lectura son adoptadas e implementadas (Allington, 2002; McGill-Franzen, 2000). La atención de los entrenadores locales en la implementación del SEM-R puede haber sido de ayuda, debido a que ellos regularmente monitoreaban el progreso y asistían a las maestras del SEM-R, así como también, completaban el chequeo de fidelidad de control del SEM-R. Mientras se podría haber percibido a estos entrenadores como apoyando los esfuerzos de los maestros para que los cambios ocurran, una implicación que puede surgir de este hallazgo es la importancia del apoyo y ayuda local en las formas que se les pidió a los maestros que diferencien, así como también, las formas en la que fueron apoyados en esta desafío. En este estudio, los directores apoyaron el uso de los maestros del SEM-R, y los maestros recibieron las bibliotecas áulicas con libros para una amplia variedad de niveles de lectura estudiantil. Además, recibieron un reproductor portable de CD y una colección de libros en CD así como también copias impresas de los libros.

Instrucción y Contenido Diferenciado

La temática más dominante del maestro en este estudio fue la consistente utilización de la instrucción y el contexto diferenciado, con comentarios y observaciones específicas acerca de cómo los docentes utilizaban la diferenciación para desafiar a sus lectores, incluyendo los que eran talentosos y los que estaban luchando en la lectura. La diferenciación es tanto un proceso de desafío como de consumición de tiempo que requiere del esfuerzo para mencionar las amplias variaciones entre los aprendices en la clase a través de múltiples acercamientos incluyendo estrategias de enseñanza diferentes, materiales, contenido, y otros aspectos del entorno de aprendizaje (Renzulli, 1977, 1988; Tomlinson, 2001). El uso de la instrucción diferenciada sucede a través de todas las fases del SEM-R, pero parece tener más éxito cuando se la utiliza en los encuentros de la Fase Dos con preguntas diferenciadas acerca del uso de la estrategia, nivel de desafío, desarrollo del vocabulario, estrategias de fluidez, comprensión, y/o elementos de la lectoescritura tales como el argumento, el tema, y el escenario. Los investigadores notaron el aumento de la eficacia de los maestros y la habilidad para conducir estas charlas, con frecuencia sin señaladores u otras notas, a medida que el año progresaba. Esto sugiere que los maestros aumentan sus niveles de habilidad y confort con la instrucción diferenciada a través del curso del año. La instrucción diferenciada fue guiada por el aumento del conocimiento que los maestros informaron tener acerca de las habilidades de sus estudiantes y

patrones de lectura, debido a la frecuencia de las charlas de la Fase Dos. El uso del SEM-R parece ayudar a los maestros a diferenciar brindándoles específicas sugerencias para diferentes niveles y tipos de cuestionamientos durante los encuentros y permitiendo a cada estudiante la lectura de libros apropiadamente desafiantes dentro de sus áreas de interés.

En oposición a la investigación previa que muestra que los maestros con frecuencia no tenía el desarrollo profesional o el entrenamiento para implementar la diferenciación efectivamente (Archambault y otros, 1993); Hertberg-Davis y Brighton, 2006; Reis y otros, 1993; Van Tassel-Baska y Stambaugh, 2005; Westberg, Archambault, Dobyns, y Salvin, 1993), este estudio corrobora la investigación previa que muestra que con entrenamiento y apoyo, los maestros pueden implementar instrucciones diferenciadas y utilizar materiales diferenciados (Reis y otros, 1993). Los directores que presenciaron el taller introductorio del SEM-R estuvieron de acuerdo en apoyar los esfuerzos de los docentes y hacer que se disponga de tiempo para el entrenamiento y el apoyo local. Estos elementos también pueden ser de implicación importante para el uso de la instrucción diferenciada en la lectura. Con tiempo para el desarrollo profesional y la preparación, los materiales tales como la diversidad de series de libros a niveles de contenidos apropiados de desafío, y el entrenamiento y el apoyo local, la diferenciación fue más fácil de ser implementada en esta área de contenido. Esto puede indicar que comenzar con un área de contenido con suficientes niveles de materiales y apoyo puede ser una manera efectiva de promover la diferenciación exitosa.

Auto-regulación

Las percepciones de los maestros y de los administradores acerca del aumento de la auto-regulación lectora en la intervención del SEM-R sugiere que en este estudio, los procesos personales, el entorno, y los comportamientos individuales tanto de los maestros como de los estudiantes aumentan el uso de las estrategias de auto-regulación de los estudiantes en la lectura en las clases del SEM-R. Investigadores (Boekaerts y Corno, 2005; Winne y Perry, 2000; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) han encontrado que los rendimientos académicos pueden ser aumentados con el uso de las estrategias de auto-regulación tales como la organización, el establecimiento de objetivos, la planificación, la auto-evaluación, la búsqueda de información, el mantenimiento de un registro, la auto reflexión, el auto monitoreo, y la revisión. Este estudio sugiere que el entorno de las clases del SEM-R promueve la organización de materiales, orden, expectativas claras, y reglas, y también apoya el uso de las estrategias de auto regulación de los estudiantes en la lectura.

Las implicaciones de este estudio incluye la necesidad de más oportunidades para la auto regulación se desarrolle en la escuela. En las clases del SEM-R las elecciones del material de lectura de los estudiantes hicieron que la lectura sea más significativa personalmente y desafiante, le dio a los maestros mayor flexibilidad en los procedimientos áulicos, y les permitió a los estudiantes comprometerse con tareas más complejas, incluyendo períodos más largos de desafío en la lectura y estudios independientes que apoyan el aprendizaje auto regulado. Los maestros de las clases del SEM-R en este estudio modelaron e integraron habilidades de pensamiento de orden superior, alentaron a los estudiantes a la utilización de estrategias de la lectoescritura, diferenciaron charlas individuales, y proveyeron instrucciones explícitas en estrategias metacognitivas, todo esto debe haber contribuido a la involucración y aplicación de la auto regulación de la lectura. Otra implicación en este estudio podría necesitarse para que otros maestros permitan que estas estrategias se utilicen con más frecuencia en la clase a través de todo el país para efectivamente involucrar, diferenciar, y alentar la auto regulación en la lectura.

CAPITULO 2: Escuela Elemental Main Street

**Catherine A. Little
Universidad de Connecticut
Storrs, Connecticut**

La Escuela Elemental Main Street, como muchas otras escuelas, está diseñada como una colección de edificios separados conectados por pasillos y espacios de asfalto. Una vez dentro de la escuela una sensación de conexión con el afuera se siente inmediatamente; todas las clases tienen puertas que conducen al exterior, y el área principal de comida está ubicada afuera. La cerca alrededor de la escuela y las puertas sin adornos a primera vista parecen poco acogedoras para los visitantes; sin embargo, el personal y los estudiantes inmediatamente gentiles y amigables, los interiores de las clases eran brillantes y bien decorados.

La primera parada en la visita inicial de la escuela fue en la biblioteca “La Maravilla de la Lectura.” La Maravilla de la Lectura es una organización sin propósito de lucro cuyo propósito es inspirar en los chicos el amor por la lectura. “Como esta escuela reunía determinado criterio demostrando su compromiso para mejorar la lectoescritura, la Maravilla de la Lectura renovó la biblioteca y le brindó extensos recursos. La biblioteca tenía un diseño de bienvenida, con alfombras y áreas confortables de lectura, y un pequeño anfiteatro para actividades grupales. La biblioteca estaba bien aprovisionada con libros y tenía varias computadoras dedicadas al “Conteo de la Lectura Académica,” a través del cual los chicos ganaban puntos a través de pruebas sobre los libros que había leído. La bibliotecaria compartió que la biblioteca permanecía abierta a los estudiantes a través de todo el día, incluyendo el periodo del almuerzo y después del horario escolar, para que aprendieran a verla como un lugar útil, confortable y accesible.

La Escuela Main Street tiene aproximadamente 650 alumnos en los grados K-5. De acuerdo con la demografía provista en el sitio Web del distrito, acerca del 50% de los estudiantes son del contexto Hispano/Latino, 32 % son Blancos, y cerca del 7% son Afro Americanos, y los estudiantes restantes son de una variedad de otros contextos. De acuerdo con los maestros y el director, muchas familias se han establecido en esta área por muchas generaciones, con frecuencia empleados en los muelles cercanos. Tanto el entrenador del SEM-R como el director enfatizaron que los contextos familiares condujeron a algunos patrones interesantes en la inclusión y apoyo parental; la impresión principal brindada fue que las familias tendían a apoyar a la escuela y trataban la educación como importante, pero como la responsabilidad principal de la escuela, más que de la casa. El director también compartió que los padres estaban muy involucrados con la escuela, y que el personal trabajaba mucho para ser sensibles con los estudiantes, los padres y la comunidad.

Durante los últimos 3 años, aproximadamente el 60% de los estudiantes han tenido un rendimiento alrededor o por sobre el nivel del grado utilizando el programa de “Conteo Abierto de la Lectura Académica ” (OCR) como la fuente principal de instrucción de lectura a través de los niveles de grado durante varios años. Desde jardín de infantes hasta el grado 3, el tamaño de la clase se mantiene alrededor de 18-20; el tamaño de la clase es mayor en los grados 4 y 5, con más o menos 30-35 estudiantes en cada clase en esos niveles.

Siete maestros a través de los grados 2-5 han implementado el SEM-R este año, incluyendo dos maestras cada uno en los grados 3, 4 y 5 y una maestra en el grado 2. Una de las maestras de 4to grado es maestra especial de recursos educativos que trabaja con los estudiantes retirándolos de las clases. Siete maestras en la escuela sirvieron como maestras de comparación. Cuatro de la maestras de control asistieron a Confratute en el verano del 2008: la maestra de 2 grado, dos maestras de grado 5 y una maestra especial de recursos educativos. Teresa Nicholson, una de las maestras de control de quinto grado, también sirvió como entrenadora de la escuela.

Durante el transcurso de la visita de dos días, las observaciones se realizaron en todas las clases de control y la mayoría de las clases de comparación. Las entrevistas también se llevaron a cabo con todas las maestras de comparación y el director de la escuela. Esta visita de estudio de caso tuvo lugar a mitad de semana después de las vacaciones escolares de primavera. En el primer día de visita el amplio distrito escolar había recién anunciado que a causa de temas presupuestarios, varios miles de maestros no regresarían al año siguiente.

Las siguientes páginas proveen (a) con descripciones de la implementación del SEM-R en cada una de las clases de control, según los informes de las entrevistas con los maestros y el director, (b) descripciones de las observaciones en las clases de comparación, (c) y una síntesis de los encuentros en relación con el SEM-R a través de la escuela.

Clases SEM-R

Durante los días de visita a la escuela, observe cada clase SEM-R durante por lo menos 20-30 minutos y entreviste a cada maestra de control. Las observaciones en el segundo día fueron más breves que las del primer día debido a una asamblea. El primer día, la Sra. Nicholson me acompañó a las observaciones en segundo y tercer grado y a la clase de recursos de Kathy Randall; en el segundo día, visite las otras clases solo o con el director de la escuela.

Segundo Grado- Sra. Conlon

La primera observación de una clase de control fue la clase de segundo grado de la Sra. Conlon. Cuando entramos, la Sra. Conlon estaba terminando con la bibliografía de Roberto Clemente y Teammates, un libro de fotos acerca de un hecho crítico en la vida de Jackie Robinson que utilizara como Libros Motivadores /o de Enlace. Alrededor de 18 alumnos estaban sentados sobre la alfombra. Los componentes de compartir e de instrucción de estos libros sucedió antes de nuestra llegada; sin embargo, durante la última parte del debate, un estudiante preguntó sobre una etiqueta adhesiva en el libro. La Sra. Conlon explico que la etiqueta indicaba si el libro era un libro SEM-R o un libro de tiempo libre y les pidió a los estudiantes que explicaran cual era la diferencia. Un estudiante contestó que un libro de tiempo libre era un libro con muchas palabras fáciles y que no era muy difícil de comprender.

Para comenzar con la transición a la Fase Dos, la Sra. Conlon dijo “que el grupo amarillo” podía estar sobre la alfombra y que los otros estudiantes deberían ir a sus escritorios. La transición llevo menos de dos minutos; a las 9:05, todos los alumnos estaban sentados con sus libros abiertos. La Sra. Conlon mas tarde informó que ella había comenzado el año con estudiantes que leían durante 15 minutos durante la Fase Dos, pero para la observación en Abril, estos estudiantes leían entre 40-45 minutos. Basados en la cantidad de libros que los estudiantes estaban leyendo, uno podía esperar que fuera una clase de estudiantes de más edad; la mayoría de los estudiantes estaban leyendo, libros con capítulos, y el rango

del nivel de los títulos iban de las series de Junie B. Jones, Flat Stanley, y Geronimo Stilton hasta libros como *Diary de Wimpy Kid* y *Ella Enchanted*. Un niño leía un libro con dibujos con mucho texto, y dos estudiantes leían libros de no ficción (en temas como la astronomía y las ballenas). Algunos títulos y series parecían ser muy populares, con varios estudiantes leyendo copias del mismo libro. Las marcas del SEM-R podían verse en muchos de los libros de los estudiantes, y muchos de ellos tenían dos o tres libros sobre sus escritorios.

La clase en sí misma era espaciosa, con los escritorios de los estudiantes ubicados en grupos de alrededor de cinco. Las paredes estaban decoradas con el trabajo del docente. Había una lista de vocabulario en el pizarrón; la misma lista se observaba en la clase de comparación de segundo grado, y como compartió después la Sra. Conlon, ella continuaba con algunos aspectos del programa de OCR en coordinación con su teammate (compañera de equipo o *libro con imágenes* ¿?) como forma de asegurar que los estudiantes se reuniesen con todos los puntos de referencia (las evaluaciones por comparación). También se informaba en el pizarrón la lista de puntaje de fluidez de los estudiantes; parecía que la mitad de la clase leían en un promedio superior a 100 palabras por minuto.

La Sra. Conlon mantuvo conversaciones con los estudiantes del grupo amarillo. Ella compartió más tarde que como parte de su sistema organizativo, ella rotaba quien se sentaba en el piso en su programa de charlas. Comentó como los estudiantes valoraban este tiempo de conferencia: “A ellos les encanta conversar sobre sus libros. A veces me olvido cual es el grupo al que se supone tengo que llamar, pero ellos se acuerdan- saben cuándo es su momento.” La Sra. Conlon mantuvo conferencias con cuatro estudiantes durante la observación, cubriendo un rango de estrategias y temas. Ella propuso la conexión a otros textos o a las experiencias personales de dos de sus estudiantes, le pidió a un estudiante que explicara si el libro que estaba leyendo era “real o fantasía” y que evidencia tenía para respaldar su respuesta, y le pidió a un cuarto estudiante que explicara como utilizaba sus notas de registro mientras leía.

En su entrevista de seguimiento, la Sra. Conlon dijo que uno de los principales beneficios del SEM-R era el aumento de conciencia que ella había podido mantener del progreso de cada estudiante. Explicó que ella continuaba utilizando algunas lecciones del OCR y seguían tomando a sus estudiantes la prueba semanal de comprensión del OCR, porque se sentía más cómoda utilizando esos resultados como forma de comunicar los progresos a sus padres. Indicó que cuando era posible, había alineado las expectativas del OCR con las actividades del SEM-R, por ejemplo, integrando habilidades específicas a los Libros Motivadores/de Enlace.

La Sra. Conlon también noto una gran diferencia entre el comienzo del año al presente en el grado de comprensión de sus estudiantes, así como también en la fluidez y en la focalización de la lectura. Encontró que la atención en la lectura por periodos prolongados era muy difícil para algunos estudiantes, particularmente un estudiante con ADHD, pero que todos habían mostrado crecimiento durante el año. De acuerdo con la Sra. Conlon, sus estudiantes habían ya disfrutado del SEM-R-“Lo aman- Todo lo que quieren hacer es leer. Entre palabras en una prueba de deletreo todo lo que quieren hacer es leer.”

Otro beneficio que la Sra. Conlon observo fue que sus estudiantes desarrollaron buenas habilidades para la elección de libros, aunque señala que algunos eran reacios a desafiarse a sí mismos. Algunos de los chicos, en particular, tendían a quedarse con la misma selección de libros, tales como los libros de Geronimo Stilton, y ella trabajó con ellos para que seleccionen algo diferente que los desafiara. Por otro lado, la Sra. Conlon inicialmente pensó que *Ella Enchanted* podría ser muy desafiante para el estudiante

que tempranamente fue observado leyendo el libro, pero se había relacionado con el libro por más de un mes y lo comprendía a medida que progresa sobre él.

Mrs. Conlon percibió que el SEM-R tuvo éxito con su grupo de estudiantes porque ellos constituían un grupo de rendimiento elevado con limitados problemas de comportamiento; ella notó que la clase de comparación de segundo grado tenía muchos estudiantes con alto rendimiento. La Sra. Conlon comentó que ella deseaba que sus estudiantes pudiesen continuar con las clases del SEM-R el año siguiente, porque “sería difícil retroceder y no tener esa tipo de libertad.”

El papelerío involucrado con la organización del SEM-R fue un desafío para la Sra. Conlon, en especial mantener actualizado su registro de reflexiones. Otro desafío al comienzo fue la organización general: “... pensando en él lo sabía todo, después sentía como si no supiese nada, creo que fue un poco sobrecogedor...” Se encontró con que necesitaba pasar tiempo determinando que nivel de control tenía que tener para que los estudiantes leyeran y como organizaría los grupos, así como también como planificaría para el SEM-R, “tratando de poner todo junto.” Un tercer desafío fue la implementación de la Fase Tres; la Sra. Conlon comentó que ella había tenido dificultades en hacer que sus estudiantes extendiesen la lectura, y que el Aprendizaje Renzulli había sido difícil debido a las edades de sus estudiantes.

En sus conferencias la Sra. Conlon con frecuencia utilizaba los marcadores de libros para guiar sus debates y algunas veces simplemente escuchaba la lectura de sus alumnos o los hacía contarle el cuento, especialmente si ella no lo había leído. Ella explicaba que había guiado a sus estudiantes a utilizar el uso de señadores para realizar sus preguntas, formular pensamientos, y realizar conexiones. Creía que algunos estudiantes habían tenido más éxito con esto que otros.

Los objetivos de la Sra. Conlon para continuar con el SEM-R y sus planes para el mejoramiento se centraron en la planificación y el conocimiento de los libros y sus contenidos. Ella quería organizar los Libros Motivadores/de Enlace por temas y centrarse en las conferencias, por lo tanto, dijo que intentaba leer muchos libros durante el verano para prepararse para el año siguiente. Ello mencionó nuevamente que el papelerío había sido todo un desafío para ella, pero reconoció que mantenerse al día con sus reflexiones sería de gran ayuda: “El año próximo revisaré mis anotaciones para ver que estaba pensando, sin la notas seguramente me olvidare y cometeré los mismos errores que antes.”

Tercer Grado- Sra. Everett

La clase de tercer grado de la Sra. Everett ya estaba en la Fase Dos cuando fuimos a observarla, y la Fase Dos continuó a través de toda la observación. Alrededor de la mitad de los estudiantes estaban sentados en sus escritorios para leer, y la otra mitad estaban sentados o yaciendo en el piso, todos claramente enganchados con sus lecturas. La Sra. Everett tenía una charla con un estudiante mientras su alumna-maestra charlaba con otro. Un nivel bajo de ruido invadía la clase; varios alumnos parecían murmurar para ellos mismos mientras leían, pero el ruido no parecía distraer a los otros lectores.

Los estudiantes en esta clase realizaron un amplio uso de los señadores durante la Fase Dos, como evidencia de las muchas notas autoadhesivas que salían de los libros que los estudiantes tenían en sus manos. Dos estudiantes explicaron que utilizaban las notas para escribir las conexiones y las preguntas, y mostraron ejemplos específicos. La Sra. Everett más tarde comentó, “Aman las actividades con notas autoadhesivas- les dan los puntos a los cuales regresar cuando realizan sus conferencias para charlar sobre sus libros.” Cuando se le pregunto como hizo para introducir a sus estudiantes en el uso de las

notas autoadhesivas, la Sra. Everett explicó, “Comencé modelándolas en los libros de imágenes, así les podía mostrar mi pensamiento y su uso, y también fácilmente pude moverlas cuando encontraba la respuesta a alguna pregunta o de algo.” También cuando les leía después del almuerzo lo modelaba- les ayudaba a realizar las conexiones, y ahora veo como conectan todo.” Señaló un poster en el frente de la clase con una lista de símbolos para usar en la codificación de textos, explicó que los estudiantes también utilizaban esto como referencia para realizar sus propias anotaciones.

La alumna maestra de la Sra. Everett conducía una charla con un estudiante sobre *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Basada en el nivel de lectura que el estudiante experimentaba mientras leía en voz alta, este libro era probablemente difícil para él, pero no se observó que se le sugiriera que cambiara de libro. En el otro lado de la clase, la Sra. Everett charlaba con un estudiante que estaba leyendo *Scat* de Carl Hiaasen. Cuando el estudiante se encontraba con palabras difíciles mientras leía, parecía que la Sra. Everett variaba su respuesta basada en las palabras y su conocimiento del estudiante; ella proporcionaba las palabras rápidamente pero guiaba al estudiante a darse cuenta de otras. La Sra. Everett y el estudiante entonces discutían el personaje principal, utilizando preguntas del marcador del SEM-R acerca de los sentimientos del personaje y si un personaje era más fuerte internamente que externamente. La Sra. Everett investigaba un poco más para estimular un pensamiento más profundo sobre la última pregunta.

Durante la próxima charla, la Sra. Everett preguntó a un estudiante que leía *Danny, the Champion of the World* la misma pregunta acerca de si el personaje era más fuerte internamente que externamente. Cuando el alumno se debatía un poco, la Sra. Everett le preguntaba si había comprendido que había querido ella decir con la pregunta; explicaba la pregunta un poco más y después la volvía a preguntar, el estudiante contestaba con una respuesta bien justificada desde el texto. A través de las dos conferencias, la misma pregunta se utilizó pero se ajustó al estudiante particular y al libro que se discutía.

Entre los libros que se leían en la clase de la Sra. Everett se encontraban los siguientes títulos; *Danny the Champion of the World*; *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, *Diary of a Wimpy Kid*, *City of Ember*, *Scat*, *The Horse and His Boy*, *The Titan's Curse*, *Otherwise Known as Sheila the Great*, *Inkheart*, *one of the Little House books*, y un libro de no ficción acerca de las culturas antiguas.

En las entrevistas, la Sra. Everett remarco el entusiasmo de los estudiantes como un beneficio del SEM-R. Ella comentó, “Los chicos se quejan cuando les digo que dejen sus libros.” Ella notó que los niveles de fluidez de los estudiantes habían aumentado, y que la oportunidad de trabajar en charlas uno a uno habían sido beneficiosas, porque le permitía a ella aprender mucho sobre el progreso individual de sus alumnos. La Sra. Everett también comentó que “biblioteca de libros es una gran recurso. Me hubiese gustado leer más sobre los libros- Tengo una lista de libros que quiero leer en el verano.”

La Sra. Everett compartió que los desafíos en la implementación del programa había sido principalmente el mantener su registro al día con reflexiones y la conducción de los Libros de Motivación/de Enlace. Ella explicó que tempranamente en el año, el manejo del comportamiento había sido todo un tema, porque sus chicos en particular tenían dificultad en mantenerse sentados para leer por periodos largos de tiempo. Ella mencionó que había realizado mucho modelado y charlado a cerca de la auto-regulación para responder a este tema.

La Sra. Everett explicó que ella había trabajado con los estudiantes en la construcción de habilidades en la lectura a través de la integración de actividades de estrategia a través del SEM-R. Ella mencionó el

gráfico de codificación de texto-“Eso fue realmente positivo para ayudarlos a construir esas habilidades”- y comentó que había integrado algunas de las habilidades del texto del OCR en las conferencias con los estudiantes. Ella también habló sobre la tendencia de sus estudiantes al comienzo del año en cuanto a elegir libros que eran muy fáciles para ellos, pero explicó como ella había utilizado la exposición a diferentes libros como manera de alentar selecciones más profundas.

Tercer Grado- Sra. Jacobs

La Sra. Jacobs deba comienzo a la lectura del Libro de Motivación *How to Eat Fried Worms* (Cómo comer gusanos fritos) cuando entramos a su clase. Les dijo a sus estudiantes como ella realmente disfrutaba del humor del libro, incluyendo el título. Ella preguntó si alguno de los estudiantes había visto la película basada en el libro, y luego invitó a una breve conversación sobre las diferencias entre la película y las versiones de la historia del libro, basándose en el debate previo de *The Tale of Despereaux*. Ella después atrajo la atención de los estudiantes a una corta discusión sobre el género, preguntando si el libro era una fantasía, y pidiendo que comparen la ficción realista y la biografía. Abriendo el libro, la Sra. Jacobs preguntó: ¿que podrían deducir del largo de la tabla de contenidos en relación con el tamaño del libro -serían los capítulos largos o cortos? Finalmente, ella leyó el capítulo 1 en voz alta. Los estudiantes se veían bastante enganchados, mientras algunos prestaban atención de manera directa y otros miraban a su alrededor; cerca de 2/3 de los estudiantes levantó sus manos cuando la Sra. Jacobs preguntó a quien le gustaría leer el libro.

La transición a la Fase Dos llevo solo dos minutos; las carpetas de los estudiantes que contenían los registros de lectura y los libros, estaban organizados en diferentes cestos de color, y los estudiantes tomaron sus carpetas y se trasladaron a los espacios de lectura rápidamente y silenciosamente. La mayoría de los estudiantes se ubicó en espacios en el piso, los alumnos tenían almohadones grandes para que sus espacios fueran más confortables, la Sra. Jacobs más tarde compartió que ella les había pedido a los estudiantes los almohadones con este propósito.

Durante las dos charlas observadas, la Sra. Jacobs le permitió a un estudiante sentarse en la silla con rueditas de la maestra, un toque que sostenía las relaciones fuertes y positivas que eran evidentes a través de la observación. La Sra. Jacobs focalizó sus preguntas sobre los personajes, confeccionando las preguntas a los alumnos y libros específicos. En la primera conferencia, la Sra. Jacobs le preguntó a un estudiante con cuál de los dos personajes principales se identificaba, el estudiante contestó que “más o menos con los dos” pero sólo dio la explicación por uno. La Sra. Jacobs exploró un poco más para alentar al estudiante a explicar de qué forma se parecía al otro personaje. El alumno al comienzo no tenía respuesta, pero finalmente encontró una conexión con el segundo personaje. La segunda conferencia observada se centró en la continuación de *Stuart Goes to School* (Stuart va a la escuela). Después de que el alumno leyera, la Sra. Jacobs le pidió que hablara acerca de las formas en que el comportamiento del personaje era similar o diferente del comportamiento en el primer libro. Ella siguió con preguntas acerca de por qué los cambios podrían haber sucedido y que pensaba que podría haber hecho en la misma situación que el personaje.

La Sra. Jacobs comentó en su entrevista que un beneficio del SEM-R había sido que los estudiantes podían elegir sus propios libros. “Especialmente para los chicos de niveles altos, es aburrido leer a un nivel por debajo de su propio nivel, y para los chicos que leen a un nivel por debajo del grado, ellos luchan con algunas de las historias en la antología (OCR). Por lo tanto, el hecho de que puedan elegir sus propios libros es la mejor parte.”

Otro beneficio importante que noto la Sra. Jacobs fue el tiempo utilizado en las charlas: “También disfrute con conocer el nivel del que eran capaces- se puede decir algunas cosas por cómo van con la antología, pero no todo.” Explico que las charlas pueden ser importante tanto para la evaluación como para su relación con los estudiantes: “Es crítico encontrarse con los chicos todas las semana debido a las mejoras que realizan de una semana para la otra- y ellos también valoran el tiempo uno a uno con uno.” La Sra. Jacobs explicó que había intentado centrarse principalmente en preguntas que se relacionaran con el personaje y el nudo en sus charlas, pero había profundizado más de acuerdo con lo apropiado para el estudiante. Ella dijo que con frecuencia trataba de tener estudiantes trabajando en el mismo tipo de preguntas dentro de las charlas pero en niveles diferentes.

La Sra. Jacobs indicó que se sentía cómoda integrando un amplio rango de habilidades en la implementación del SEM-R. Explicó que había podido hacer que sus estudiantes aplicaran en el SEM-R, algunas de las habilidades incluidas en el OCR, dio ejemplos de lecciones tales como distinguir los diferentes tipos de oraciones y encontrar ejemplos de diálogos, y mencionó que sentía que era importante para los estudiantes tener la posibilidad de encontrar estas cosas dentro de sus propios libros.

En la conversación sobre los desafíos que la Sra. Jacobs había experimentado con el SEM-R, ella se focalizó principalmente en las cosas que había aprendido o cambiado durante todo el proceso, incluyó su reconocimiento sobre la implementación del SEM-R como un proceso de aprendizaje en sí mismo: “al comienzo está bien no lograr cada porción del SEM-R porque algunas cosas las tiene que construir uno mismo.” La Sra. Jacobs también habló acerca del desafío de determinar los niveles de los libros a utilizar como Libros de Motivación. Ella explicó que tempranamente en el año, ella comenzó con libros “medios pero después sentí como que yo era la antología.” Esta realización la guio para comenzar a utilizar libros más desafiantes para enganchar a los lectores más avanzados, y el número de estudiantes que leían en niveles superiores creció a través de todo el año. Sin embargo, ella anotó, que sintió que no estaba quizás tocando los otros niveles, por lo tanto ahora balancea sus Libros Motivadores entre “tres libros más avanzados, y dos menos avanzados por semana. De esta manera los lectores menos avanzados también sienten entusiasmo y comparten entre ellos, riéndose fuertemente.”

La Sra. Jacobs comentó que la Fase Tres también había sido un desafío; ella anotó que los estudiantes disfrutaban la Fase Tres cuando ella la incorporaba, pero que con frecuencia había encontrado difícil adaptarse debido a las limitaciones del tiempo. Otro desafío para la Sra. Jacobs había sido mantenerse al día con su registro docente; ella anotó que había dependido más en los registros estudiantiles para mantener los registros.

La Sra. Jacobs dijo que sus estudiantes habían excedido sus expectativas en su crecimiento durante el año. Ella anotó que todos los estudiantes habían mejorado su fluidez, y que en particular, el programa había ayudado a los estudiantes en las puntas del espectro: “La antología no ayuda mucho a los chicos en las puntas superiores o inferiores. Esto realmente ayuda a diferenciar.” La Sra. Jacobs también expresó su deseo de haber conocido el SEM-R más tempranamente, porque hubiese ayudado a sus alumnos en el pasado.” Hay tantas otras clases de chicos que se hubiesen beneficiado. Puedo pensar en estudiantes específicos en los que la antología no les hizo justicia. Tengo un alumno este año que es más desafío que otros, pero puedo ponerlo a trabajar- el podría pasar desapercibido con la antología.

Cuarto Grado-Srita. Bartlett

La clase de cuarto grado de la Srita. Bartlett era considerablemente más numerosa que las clases de segundo y tercero que se observaron, con alrededor de 30 alumnos. Sin embargo, cuando entre durante la Fase Dos, los estudiantes estaban ocupados leyendo en cualquier lugarcito que habían podido encontrar; algunos se sentaban en escritorios, algunos en el piso, y otros almohadones de mecedoras. Dos estudiantes estaban realizando las pruebas de Conteo de Lectura en las computadoras de la clase. Había libros en todos los espacios posibles de la clase- las bibliotecas alineadas en las paredes y dispuestas al final de los grupos de bancos estudiantiles.

La Srta. Bartlett utilizaba un cronómetro para ayudarse con el tiempo durante las charlas. Los estudiantes sentados en los almohadones de las mecedoras eran los que iban a tener la charla ese día- un sistema de organización similar al observado en la clase de segundo grado del SEM-R.

La Srta. Bartlett mantuvo dos charlas durante el tiempo de observación. Primero charlo con un estudiante que estaba leyendo el final del libro de Harry Potter, y después de preguntarle cómo había determinado el significado de determinada palabra, le pidió que hablara sobre que pensaba del libro comparado con otros en las series. Hablaron sobre ambos deseaban que hubiese más libros en las series. La Sra. Bartlett después converso con un estudiante que leía Scary Stories (Historias de Terror), y después de pedirle al estudiante que compartiera que le gusto sobre el libro, le pregunto si él pensaba que debería leer algo mas desafiante; ellos charlaron sobre su posible próxima elección.

Entre los libros que los estudiantes leían en la clase de la Srita. Bartlett se encontraban los siguientes: Ghost Cat, Diary of a Wimpy Kid, Thirteen, Crooked Kind of Perfect, Freak the Mighty, Bad Boy, Scary Stories, Sideways Stories from Wayside School, and Janitor's Boy.

De acuerdo con la Srita Bartlett, el mayor beneficio del SEM-R había sido la promoción del amor por la lectura en los estudiantes. Ella explicó que había luchado en contra de la implementación dogmática del distrito del OCR, "porque ella sentía que no era la manera en que se debería enseñar la lectura. [SEM-R] da la oportunidad para que los estudiantes realmente experimenten la literatura-para mi es una estampilla *de la que se ser buena instrucción (instructora)*" (*on what I know to be good instruction*). La Srita. Bartlett comentó que la lectura de sus estudiantes había mejorado y que se enojaban si no tenían tiempo todos los días para leer. "La Srita. Bartlett también compartió que los estudiantes había aumentado el tiempo de lectura considerablemente:"Alguno de ellos no sabían cómo sentarse y leer. Al principio ellos no podían sentarse y leer por 15 minutos."

Al describir su aproximación a las charlas, la Srita. Bartlett comento que tenían tendencia a focalizar preguntas predictivas y análisis de los personajes, utilizando esas preguntas para asegurarse que los estudiantes habían estado prestando atención a la lectura. Anoto:"Probablemente algunas de las preguntas no son tan profundas como deberían ser- me gusta dejarlos compartir y disfrutar de la lectura, siento que esto forma parte del objetivo en este nivel." La Srita. Bartlett comentó que ella había probablemente enfatizado las notas autoadhesivas de alguna manera menos que otras maestras porque "simplemente quiero que lean." Sin embargo, anoto que los había alentado en las charlas a regresar al texto y realizar las anotaciones.

La Srita. Bartlett indicó el mantenimiento del registro había sido su mayor desafío con el SEM-R, y que no había realmente mantenido el registro docente. Ella compartió que había dependido mayormente de los registros de los estudiantes para documentar el proceso. Otro desafío fue que ella

sintió que algunos estudiantes podrían “necesitar más estructura para mantenerse involucrados. Podrían algunas veces simplemente dar vuelta las paginas.” La Srita. Bartlett también sintió que era desafiante conducir charlas sobre los libros que ella no había todavía leído; ella indico que había planeado pasar tiempo durante el verano leyendo más de esos libros. La Fase Tres fue otra área de desafío, principalmente para la organización del tiempo.

La Srita Bartlett compartió que ella había utilizado las lecturas semanales con preguntas como una manera de documentar el progreso de sus estudiantes en el lineamiento de las expectativas de la escuela y del distrito (OCR) y que también había alentado a sus estudiantes a participar en el Conteo de Lectura. Ella contó que estos métodos le permitían “sentirse cómoda porque ellos estaban por sobre los chicos que solamente estaban haciendo “Tribunal Abierto” (Open Court).

La Srita. Bartlett comentó que “los aspectos claves de realizar el SEM-R exitosamente son ser apasionado y competente como maestro.” Ella dijo que deseaba que el SEM-R pudiese ser usado para “ayudar a los grandes distritos urbanos tanto como fuese posible,” porque los programas como OCR podrían ser muy descorazonadores (desalentadores) para los maestros nuevos. Además, ella expresó preocupación sobre... “los niños dotados no están recibiendo lo que ellos necesitan con el básico, y creo que estamos perdiendo muchos chicos inteligentes de esta manera.”

Clase de Recursos Cuarto Grado- Srita. Randall

La Sra. Randall ha participado como maestra de control del SEM-R en un entorno de alguna manera poco usual, comparado con el de otros maestros en la escuela. La Sra. Randall trabaja como maestra de recursos de educación especial, y ella conduce el SEM-R con los estudiantes que van a su clase como maestra de apoyo en lectura. Ella y la Sra. Nicholson explican que la escuela provee un programa de apoyo flexible de lectura, y la Sra. Randall trabaja con estudiantes que tienen servicio de IEPs pero también con estudiantes que no tienen IEPs pero necesitan apoyo adicional.

La clase de la Sra. Randall estaba dividida en varias secciones diferentes por bibliotecas bajas, y los estudiantes podían leer en la alfombra o en varias mesas. Posters alrededor de la clase alentaban las estrategias de lectura y explicaban los géneros de los libros. Las carpetas del SEM-R se reunían en canastos sobre la mesa. Los estudiantes entraban a la clase en horarios diferentes durante la observación; la Sra. Randall compartía esto porque los estudiantes iban de diferentes clases y no todos iban a la misma hora, ello por lo general tenía estudiantes leyendo inmediatamente a su ingreso. Después, una vez que todos los estudiantes habían llegado, ella detenía la Fase Dos y conducía la Fase Uno, daba charlas por un rato y después pasaba a la Fase Uno, o daba pequeñas lecciones con grupos pequeños de alumnos mientras otros continuaban enganchados con sus lecturas. Además, una vez por semana realizaba tiempo extra de la Fase Uno cuando los primeros alumnos de la bibliotecaria se desempeñaban como voluntarios de clase conduciendo los Libros Motivadores.

Durante los primeros 15 minutos de la observación, seis estudiantes entraron a la clase y comenzaron a leer inmediatamente, dos estudiantes estaban escuchando el libro en una grabación, tres sentados en el piso leyendo, y uno sentado a la mesa. La Sra. Randall comento que el SEM-R había ayudado a sus alumnos a sentirse exitosos en sus lecturas y a mantenerse focalizados. La Sra. Nicholson anoto que el estudiante sentado a la mesa, que leyó regularmente *The Tale of Desperaux* durante toda la observación, no había mostrado con anterioridad esa clase de concentración. La Sra. Randall mantuvo una conversación con este estudiante hacia el final de nuestra visita; después de preguntarle si ella

había visto la película en la que se basaba el libro (no), la Sra. Randall le pidió a la estudiante que hiciese predicciones acerca de que sucedería después.

La Sra. Randall expresó su percepción acerca de que uno de los mayores beneficios del SEM-R era que el programa le permitía a ella implementarlo en su rol, porque sus estudiantes no hubiesen tenido necesariamente acceso a él si ella no fuera parte del grupo de control. Comento sobre muchos beneficios que había observado para sus estudiantes, incluyendo el interés y el desarrollo de la confianza en la lectura, así como también las habilidades de autorregulación: “Muchos de ellos tienen problemas de atención-pero Uds verán cómo se monitorean así mismos, quizás corriéndose a un lugar diferente o dándose vuelta para evitar las distracciones-realmente están sumergidos en sus libros.” La Sra. Randall anotó que la mayoría de sus estudiantes comenzaron el año con notas bajo nivel, pero muchos habían aumentado sus notas a nivel de grado. Además, la Sra. Randall compartió que la mayoría de los estudiantes fueron de solo 5 minutos de tiempo de lectura al comienzo del año a 30 minutos en ese momento. “y Todos ellos serán lectores, y disfrutarán con la lectura,” ella dijo, “El año pasado no pude decir lo mismo de mis estudiantes.”

La Sra. Randall explicó que ella algunas veces utilizaba una estrategia alternativa leyendo en voz alta con los estudiantes en las charlas, dejando de utilizar esta estrategia a medida que los chicos iban aumentando su confianza. Ella también explicó que durante las charlas, se centró extensivamente en la selección del libro y en ayudar a sus estudiantes a encontrar libros apropiados para ellos. Informó que muchos de sus estudiantes, especialmente esos que son lectores de bajo nivel, con frecuencia querían elegir libros que eran muy difíciles, “porque saben que no leen las mismas cosas que los otros niños y quiere escoger los libros grandes y gruesos. Para tener la seguridad que tienen acceso a material de lectura importante en sus lecturas.”

La Sra. Randall también compartió que sentía necesario agregar más libros a la colección de sus lectores de bajo nivel, y que se había focalizado en libros de imágenes y otros libros con texto relativamente simple pero con conceptos más avanzados y simbolismos. “Es importante con estos chicos no asumir que solamente pueden leer y comprender conceptos de bajo nivel solo porque su nivel de lectura es bajo- tenemos sorpresas de algunos chicos que eligieron libros difíciles. Algunas veces la lucha es con la expresión oral, y simplemente no podemos sacarles una palabra, pero su comprensión puede ser muy alta.” La Sra. Randall compartió que una de sus metas para el año próximo será ayudar a ampliar así como también elevar la elección del nivel de selección de libro de los estudiantes; en particular, ella desea ayudar a algunos estudiantes que tenían tendencias a focalizar en libros de hechos reales a encontrar libros de ciencia ficción que les resulten atractivos.

La implementación de la Fase Tres fue un desafío para la Sra. Randall, principalmente debido al tiempo. Sin embargo, a ella le hubiese gustado tener más entrenamiento en la Fase Tres.

La Sra. Randall elevó varios puntos sobre los aspectos de la planificación del SEM-R y su conexión con otras instrucciones en la lectura y en artes y letras. Enfatizó la importancia de tomarse el tiempo para revisar los estándares para determinar cuál es la mejor manera de integrarlos y documentar las conexiones, especialmente porque esas conexiones “le dan a uno más confianza acerca de su quehacer.” Resaltó algunos recursos que la Sra. Nicholson había provisto (de Comprehension Toolkit, Harvey and Goudvis) indicando que esperaba que la escuela pudiese proveer más recursos como este.

La Sra. Randall explicó que otra de sus metas había sido obtener los libros para el programa bien organizados para conocer los temas, los conceptos y habilidades que cada uno sustentaba, así como

también tener el sentido de nivel de cada libro. Demostró su sistema de códigos, situaba una nota adhesiva al final de cada libro anotando las habilidades clave y conceptos. Ella dijo que planeaba hacer algo más con esa parte del trabajo como preparación para el año próximo.

Quinto Grado - Srita. Oliver

La clase de quinto grado de las Srita Oliver fue la clase más grande observada en ese punto de la visita a la escuela, con alrededor de 34 estudiantes en la clase. El espacio para los estudiantes era limitado, no había espacio para que se ubicasen en el piso, solo había lugar en sus escritorios, el piso no estaba alfombrado. Sin embargo, la clase era acogedora y concurrida, con muchos libros por todos lados y posters, y el trabajo del estudiante focalizado en la lectura.

La Srita. Oliver estaba comenzando un Libro Motivador sobre Red Kayak. Ella comunicó que había elegido ese libro por el kayaking que habían realizado en una excursión reciente de quinto grado. Leyó brevemente del libro, después se focalizó en algunos presagios y le pidió a los estudiantes que predijeran que podría suceder después. Los estudiantes sugirieron varias ideas; la respuesta de la Srita Oliver para revelar la predicción correcta, pero no estaba claro si los alumnos lo habían recogido.

Entonces ella leyó del Pictures of Hollis Woods, comentando que la tapa le había intrigado. La Srita Oliver entonces les pidió a los estudiantes que conversaran sobre la clase de persona que ellos creían era el personaje, basado en el pasaje.

La Srta. Oliver comenzó un conteo de 10 mientras los estudiantes transitaban a la Fase Dos. Como se mencionó, el espacio era limitado, pero los estudiantes tomaron ventaja de la oportunidad de moverse a un escritorio diferente, o de yacer en el piso debajo de los escritorios. Todos los estudiantes estaban listos para leer cuando el conteo de la Srita. Oliver terminó, y dijo que iban a leer por alrededor de 30 minutos, después de los cuales ellos decidirían si continuaban leyendo o se moverían a los centros de letras (de lenguaje). A través de la observación, esta fue el único comentario a los estudiantes que parecía referirlos a la Fase Tres.

A pesar del espacio limitado y el tema que los estudiantes estaban prácticamente uno sobre otro, la mayoría de los estudiantes permanecía tranquilo y enganchado con la lectura durante el resto de la observación. Solo se observó una charla durante el periodo; la Srita Oliver y un estudiante conversaban sobre la percepción del mismo sobre que su libro se estaba tornando aburrido y confuso, y juntos estaban tratando de determinar que había sucedido hasta ese momento en la historia y porque empezaba a ser aburrido. El foco se realizó en la reunión tanto del interés como del desafío del nivel del libro.

Los libros que se leían en la clase de la Srita Oliver incluían Diary of a Wimpy Kid, Hitler Youth, Captain Underpants, Love that Dog, Lost and Found, Elsewhere, Because of Winn-Dixie, Kenny and the Dragon, Hatchet, Every Soul a Star, Snow White (antología del cuento de hadas), The Littles, Book of Dogs, Charlie and the Chocolate Factory, Yellow Star, y Olive's Ocean.

La Srita. Oliver informó en su entrevista que uno de los principales beneficios del SEM-R había sido que los estudiantes habían podido realizar sus elecciones sobre la lectura. También dijo "Leer en voz alta fue mejor este año que en los anteriores, por lo tanto, esto es algo para tener en cuenta."

La Srita Oliver manifestó que como maestra nueva, encontró que el SEM-R había sido un poco sobrecogedor; ella no creía tener una amplia caja de herramienta de habilidades de las cuales extraer una implementación para su instrucción. Dijo que durante las charlas, por lo general le pedía a los estudiantes que le contaran acerca de sus libros y continuaba la conversación desde allí, “No utilizaba por lo general un set de habilidades específicas para trabajar.” La Srita Oliver aclaró que la organización de la clase había sido un desafío al comienzo: “Algunas veces pasaba más tiempo manteniendo el orden que charlando.” Dijo que la organización fue más fácil cuando los estudiantes se acostumbraron al uso del SEM-R. Además, a comienzo del año, la Srita Oliver alternaba el SEM-R y la instrucción del OCR, y dijo que sus estudiantes parecían luchar por no tener la consistencia de uno o del otro. Dijo que había disminuido la instrucción del OCR, y aunque todavía tomaba evaluaciones para documentar con un poco de OCR, los alumnos parecían haberse instalado en el SEM-R.

Guiar a sus alumnos a libros específicos fue otro desafío. La Srita Oliver hubiese querido leer los libros por adelantado. Ella específicamente indicó su preocupación sobre cómo ayudar a los lectores de bajo nivel a encontrar libros que se ajustasen a ellos. Ella dijo que algunos de estos estudiantes tenían tendencia a percibir que ellos deberían leer algo más avanzado para estar al nivel de sus pares y elegir libros que eran muy difíciles; además, muchos de los libros actuales de su nivel de lectura eran muy juveniles.” La Srita. Oliver reflexionó sobre su tutoría con adultos no lectores en el pasado y quizás algunos de los libros de ese contexto podrían haber sido elecciones apropiadas para los luchadores pero maduros niños de quinto grado en el futuro.

Debido a razones presupuestarias en la escuela del distrito, la Srita. Oliver probablemente no tenga una posición de tiempo completo el próximo año. Sin embargo, ella dijo: “Mi conclusión al respecto es que como niña yo era una ávida lectora, y algunos de estos chicos también los son, y realmente no estamos apoyando esto en las escuela. Me siento más preparada para apoyar a los niños en este aspecto.”

Quinto Grado - Sra. Nicholson

La Sra. Nicholson comenzó la Fase Uno con una discusión sobre la lectura de los libros factuales (no ficción) e incluyó la idea de que la intención en estos textos no era una lectura que vaya de principio a fin. Ella utilizó su cámara de documentos para mostrar algunos ejemplos de las páginas 101 Places to go before you are 12. Después ella introdujo Hungry Planet, y comentó algunas hojas de muestra, y luego aclaró que el texto del libro era un poco difícil, por lo tanto, los estudiantes podrían considerar la lectura de solo parte del libro, y que no era necesario que lo leyeran todo. Los estudiantes parecían interesados en ambos libros y se inclinaron para compartir la visión de las imágenes.

La Srta. Nicholson cerró la Fase Uno con una breve discusión sobre las dos novelas. Explicó que tanto Science Fair como Scat se conectaban con la ciencia y que podía ayudar a los estudiantes a prepararse para “El Día de la Tierra” y la feria de ciencias. Parecía que los estudiantes se habían enganchado con el breve resumen de los dos libros; la Sra. Nicholson después compartió que había descubierto últimamente que los alumnos parecían menos entusiasmados con la lectura en voz alta y querían meterse con sus propias libros y charlas, por lo tanto, con frecuencia centralizaba la Fase Uno en una breve charla de la selección del libro y temas en lugar de la lectura en voz alta.

Siguiendo la Fase Uno, la Srita Nicholson pidió a los estudiantes que encontraran un espacio para la lectura. Con más de 30 estudiantes en la clase, el espacio disponible era limitado, pero la mayoría de los estudiantes encontró un lugar para leer alejado de su escritorio. El espacio disponible se expandió

considerablemente por el acceso al exterior; 11 niñas fueron a leer en el hall de la puerta de salida. Se sentaron allí, a través de toda la Fase Dos, algunas en las sillas del campo y el resto en el piso, todas mirando hacia la clase y sumergidas en sus libros. En la clase, un pequeño grupo de niños requirió de comentarios directos durante el tiempo de observación para poder calmarse, pero por sobre todo, los estudiantes estaban inmersos en su lectura.

La Sra. Nicholson comenzó su charla con un estudiante que leía *Castle Corona* de Sharon Creech. Le pidió al alumno que hablara acerca de las formas en que el libro era o no un cuento tradicional de hadas, y compartió con el alumno que el libro le recordaba la película *Enchanted* (Encantada). Charlaron sobre las conexiones entre el libro y la película brevemente, después continuaron hablando sobre las conexiones con otros libros del autor, y discutieron algunos de sus libros brevemente.

La próxima charla fue con un estudiante que leía la colección de poesía recientemente compilada por Caroline Kennedy. Después que la alumna leyó en voz alta, la Sra. Nicholson le preguntó que había observado en el poema, y conversaron sobre elementos tales como el ritmo del esquema y el significado del término “anónimo.” La Srita Nicholson más tarde compartió que este estudiante luchaba por engancharse con otros libros, pero la poesía parecía ser lo que más le gustaba.

En su conferencia, la Sra. Nicholson discutió *Ink Drinker* con un estudiante, centrándose principalmente en porque el estudiante había elegido este libro y había abandonado el otro; el estudiante explicó que este libro no había sido lo suficientemente desafiante para él. La Sra. Nicholson y el estudiante disertaron sobre los libros que el más había disfrutado, y en cómo podía utilizar esas experiencias para encontrar su próximo libro; fueron juntos a buscar un libro a la biblioteca.

Los libros leídos por los estudiantes de la Sra Nicholson incluían: *The BFG*, *Freak the Mighty*, *Inkheart*, *Souder*, *Frankenstein*, *Elephant Fun*, *Thirteen*, *Revenge of the Scorpion King*, *The Thief Lord*, *Elsewhere*, *5 People you Meet in Heaven*, *Ghost Ship*, and *Things Hoped For*.

En la entrevista, la Sra. Nicholson dijo que el mayor beneficio del SEM-R fue que los estudiantes podían tener dominio sobre su lectura y realizar elecciones individuales: “No a todos los niños le gusta la misma historia, por lo tanto, esto es una mejora por sobre lo básico en términos de concordancia con sus interés.” Comentó que sus alumnos se recomendaban los libros entre ellos y aumentaron el nivel de conexiones: “Están prestando atención a los autores como lo harían los lectores más sofisticados.”

La Sra. Nicholson también compartió su percepción sobre que el SEM-R era más efectivo para la organización del tiempo que el programa básico. “A pesar que esto parece extraño porque es uno a uno, se puede ver mayor eficiencia en el tiempo con cada estudiante mientras que los otros leen... se puede trabajar con la decodificación si ese es el problema con el estudiante, o cualquiera sea su necesidad particular.”

La Sra. Nicholson indicó que su mayor desafío para la implementación del SEM-R fue “la organización del papelerío,” y que estar al día con su registro docente también había sido desafiante. Explicó que otro desafío había sido la implementación de maneras de construir mini-lecciones dentro de Fase Uno conectadas con las habilidades particulares y los conceptos. Explicó que ella esperaba encontrar estrategias para reducir aún más el uso del OCR en sus estudiantes: “quiero regresar y alinear aun más las cosas relacionadas con lo estándar. Me encantaría hacer que no tuvieran que ir al libro de texto para nada.”

Al describir sus charlas, la Sra. Nicholson dijo que había trabajado a lo largo del año para reducir el largo de sus charlas y extenderse el foco de las conversaciones. Explicó que por lo general, un minuto de lectura en voz alta parecía haber sido suficiente para evaluar la fluidez y la correspondencia con el libro, y con frecuencia realizaba el seguimiento con un debate acerca de la selección del libro. Detrás de estos pasos iniciales, había utilizado los señaladores pero había disminuido su apoyo en ellos a través del tiempo focalizándose en el desarrollo de habilidades particulares con determinados alumnos basándose en sus necesidades, y desarrollando habilidades específicas y estrategias dentro de los estándares.

La Sra. Nicholson comentó que su propia lectura extensiva de los libros de los chicos y de los libros en general había sido un aspecto importante de su desarrollo de las habilidades en los debates, y de hecho en la enseñanza de la lectura en general. “Es difícil mantener un debate si no se lee- pero si uno no es un lector, pasara un mal momento enseñando lectura.” Ella comentó sobre el desafío de evaluar libros para los lectores avanzados de quinto grado basándose en la madurez del contenido. Explicó que había tratado de seleccionar libros y realizar juicios si determinados libros son o no apropiados para específicos estudiantes. También explicó que pasaba mucho tiempo en las conferencias entre padres y maestros charlando este tema con los padres. Los comentarios de la Sra. Nicholson indicaban que ella había sido cuidadosa en llegar a conocer bien a sus estudiantes y de evaluar si determinado contenido era o no apropiado para ellos en su nivel de desarrollo, cualquiera fuera su nivel de lectura. “No creo en la censura, pero simplemente utilizo mi juicio personal para saber si los chicos están listos para estos libros, y nuevamente conversando con los padres.”

Extendiendo la conversación acerca de involucración y comunicación con los padres, la Sra. Nicholson describió eventos mensuales de lectura con las familias que ella había implementado para apoyar y estimular el compromiso con la lectura. Estos encuentros temáticos habían consistido en tener a los padres pasando la mañana en la escuela leyendo junto con sus hijos y compartiendo la experiencia global. La Sra. Nicholson comentó que los padres estaban entusiasmados con este compromiso y tomarse tiempo para leer con sus hijos.

Parte de las entrevistas con la Sra. Nicholson se focalizaba en su rol de entrenadora escolar y nexos con el SEM-R para la escuela. Explicó que hubo algunos desafíos en asegurar la implementación por algunas preocupaciones administrativas, especialmente debido a la presión de los administradores del distrito acerca del OCR. La Sra. Nicholson explicó que el director de letras y arte era un fuerte seguidor del OCR, y que para demostrarle el potencial del SEM-R a él se necesitaron visitas a las clases y largas conversaciones: “Tuve que sentarme con él y explicarle en que consistía el programa y como se cubría todo lo necesario, pero la situación era problemática. “La limitada documentación de las habilidades específicas de SEM-R especialmente comparado con el OCR, fue un área de particular preocupación. Además, a pesar de que la Sra. Nicholson sentía que su directora la apoyaba, también quería que la Sra. Hale estuviese más involucrada con el desarrollo profesional del SEM-R para poder tener una comprensión más detallada del programa.

Debido a su rol como maestra de grado de tiempo completo, la Sra. Nicholson dijo, que el entrenamiento era difícil; debido a que tenía poca disponibilidad para las otras maestras durante la instrucción. Comentó que había luchado para balancear su rol de apoyo no evaluativo con cómo responder cuando ella veía problemas. Explicó que había tratado de manejar estas situaciones con estrategias como diciendo que ella estaba luchando con algo ella misma y tratando de que las maestras conversaran al respecto.

La Sra. Nicholson notificó que ella creía que la implementación era más difícil para las maestras que recibieron entrenamiento de sus colegas en lugar de recibirlo directamente del equipo del SEM-R, y que todo el grupo tenía alguna duda sobre compartir las dificultades que tenía: “Creo que hay temor, de realizar preguntas, porque a los maestros no les gusta mostrar que no saben que están haciendo.” Ella dijo que utilizó una estrategia de construcción de cimientos cuando las maestras expresaron sus preocupaciones, sugiriendo que probaran algo simplemente por un mes, y luego construyeran sobre eso por otro mes, y que continuaran así. La Sra. Nicholson también dijo que los recursos del SEM-R on-line eran de gran ayuda, a pesar que los maestros parecían tener tiempo limitado para acceder a ellos.

La Sra. Nicholson expresó que en su opinión el éxito del SEM-R dependía de que los maestros fueran lectores ellos mismos. “Algunos son lectores y otros no tanto por lo tanto- Creo que para hacer esto realmente ayuda tener buena conciencia de los libros para chicos- conocer las características del texto, conocer los autores, y así sucesivamente. Cuando no se ha leído el libro, si se tiene un buen sentido global, se puede saber mejor si ellos han realmente leído y comprendido el libro. Por lo tanto, he recomendado, alentado a los maestros a leer libros específicos, y algunos lo hacen y otros puede que no.”

Para brindar apoyo al grupo de maestros implementando el SEM-R, la Sra. Nicholson trató unas pocas estrategias incluyendo la estimulación de encuentros semanales para almorzar y la organización de un día de desarrollo profesional para trabajar sobre los materiales. Ella proveía a los maestros con algunos recursos sobre estrategias de lectura del Comprehension Toolkit de Harvey y Goudvis, y las maestras trabajaban juntas para preparar posters y hablar sobre como ellas modelaban el uso de las anotaciones autoadhesivas para sus estudiantes y la implementación de eso en las clases, con vista a apoyarse unas a las otras y establecer un lenguaje común a través de la escuela. Las maestras sentían que esa uniformidad era importante, para que los estudiantes que continuaran con el programa pudiesen tener un poco de continuidad en la terminología utilizada así como también un encuadre global. La Sra. Hale, la Sra. Nicholson, y las otras maestras de control debatieron los desafíos de reunirse como grupo del SEM-R, varias comentaron sobre la estructura de apoyo de saber que había maestras implementándolo en la escuela, así como también quienes estaban disponibles para compartir y debatir. Las maestras también hablaron acerca de sentirse un poco incómodas acerca de la situación de clases de control /comparación, y explicaron que el grupo había compartido estas preocupaciones en las reuniones de personal para sentirse aliviadas.

Clases de Comparación

Se llevaron a cabo breves observaciones, que duraron cerca de 10-25 minutos, en cinco de las siete clases de comparación. La mayoría de las clases estaban involucradas con actividades del OCR.

Segundo Grado -Srita. Parrish

La clase de la Srita. Parrish tenía posters y proyectos similares a los de la clase de control de al lado de la Sra. Conlon. La lista de vocabulario pegada en el pizarrón era la misma en las dos clases; la lista se extrajo de la historia de OCR que la clase de la Srita. Parrish estaba leyendo, “Molly the Brave and Me.” La Srita Nicholson compartió que la Srita Parrish había asistido a una presentación del SEM-R antes que la escuela se involucrase en el estudio, por lo tanto tenía conocimientos sobre el programa; además, la Srita. Parrish y la Sra. Conlon continuaban haciendo mucha de la planificación juntos.

Cuando entramos, los estudiantes estaban copiando y editando oraciones del pizarrón. La Srita. Parrish invito a un estudiante por vez al pizarrón a corregir las oraciones, y los otros estudiantes corregían su propio trabajo en sus asientos. Después, varios estudiantes compartieron en voz alta de sus diarios.

La Srta. Parrish les pidió después que sacaran sus libros de OCR y lo abrieran en la historia del día. Los introdujo en una discusión grupal sobre la historia, que claramente los estudiantes conocían bien por haber trabajado en ella por un par de días con anterioridad. Todos los estudiantes estaban enganchados con la discusión, y las preguntas de la Srita. Parrish incluían una variedad de niveles; algunas requerían solamente recordar que pasaba en la historia, mientras otras requerían mas pensamiento, tales como preguntas acerca de cuál personaje en la historia era más valiente y porque.

Tercer Grado- Sra. Brennan

Los estudiantes estaban ocupados con una actividad de secuencia cuando visite la clase de tercer grado de la Sra. Brennan. Estaban creando folletos en donde identificar hechos que sucedieron Primero, Después, Después de eso, y Finalmente en una historia que había leído del libro de texto del OCR. Cuando se les pregunto sobre sus reacciones de la historia, varios estudiantes dijeron que les gustaba la historia porque era emocionante. La mayoría de los estudiantes de la clase parecían estar enganchados en la actividad. Unos pocos que habían completado su trabajo estaban leyendo libros propios.

Cuarto Grado- Sr. Dell

Durante la observación de su clase de cuarto grado, el Sr. Dell guiaba a sus estudiantes en una discusión grupal de la novela que estaban leyendo, Island of the Blue Dolphins. Basados en el debate, era evidente que la clase había leído 1/3 de la novela hasta el momento. El Sr. Dell comenzó dirigiendo a los estudiantes a una página determinada y pidiéndole a alguien que resumiese el argumento hasta ese punto. Se centró en un acuerdo que había ocurrido y exploró varios ejemplos de acuerdos del mundo real. Cuando después le pidió a un estudiante que continuara con el resumen del argumento, el estudiante dijo que no había estado allí la última vez que leyeron el libro, por lo tanto, no sabía.

El Sr. Dell continuó con el debate del libro, marcando conexiones entre el texto y el área local, señalando conexiones geográficas y compartiendo su propia experiencia. La mayoría de las preguntas a sus estudiantes eran preguntas específicas para recordar los puntos del argumento en el libro; los estudiantes no perturbaron durante la discusión pero la mayoría no estaba totalmente enganchado, como se evidenciaba porque no levantaban la mano, y porque parecía que los alumnos estaban mirando alrededor de la clase buscando algo.

Quinto Grado -Srita. Lund

Una observación de 10 minutos se llevo a cabo en el quinto grado de la Srita. Lund mientras dictaba una clase de hechos y opiniones, extraída del libro de texto del OCR. La Srita. Lund tenía a los estudiantes leyendo las definiciones de hechos y opiniones en coro, alternando las lecturas con preguntas para ayudar a sus estudiantes a clarificar su comprensión de los términos. Preguntó porque era importante para un lector o escritor conocer la diferencia entre los hechos y las opiniones, pero no profundizo mucho en el debate. Después que los estudiantes leyeron la definición de opinión, la Srita. Lund los invito a dar ejemplos de opiniones y explicar cómo sabían que eran opiniones, pero no hizo lo

mismo con los hechos. Después, la Srita. Lund repartió un fragmento de lectura sobre la Tumba del Rey Tut y les dirigió a sus estudiantes primero a la lectura silenciosa, y después les pidió que retomaran la lectura y etiquetaran ejemplos de hechos y opiniones.

Quinto Grado- Maestra Suplente

Una de las clases de comparaciones de quinto grado tenía una maestra suplente ese día, pero realice la observación de cualquier manera basado en la comprensión que la maestra suplente estaba siguiendo los patrones de la maestra regular para las instrucciones de lectura. La clase leía una historia acerca del asedio de Vicksburg del libro de texto OCR. Un estudiante leía un párrafo en voz alta, y después la maestra le hacía una pregunta o dos antes de invitar a otro estudiante a leer. Algunas preguntas exploraban el conocimiento del contexto, tales como la pregunta sobre la ubicación del Mississippi y otra acerca del significado de la palabra “disparos” en contexto. Otra pregunta requería que los estudiantes hicieran inferencias; por ejemplo, la maestra preguntó porque los personajes estaban tomando té a pesar de los cañones y cuál era el significado de la maleza en el patio.

Los estudiantes por lo general participaban de las preguntas y parecía seguir la lectura o adelantarse. Cada vez que la maestra preguntaba si algún estudiante tenía preguntas o comentarios, los únicos estudiantes que levantaban las manos parecían ser los que preguntaban si podían leer después.

Resumen de las Clases de Comparación

Globalmente, las clases de comparación parecían similares en muchas formas a las clases de control, con muchos libros en las clases y libros sobre los escritorios de los alumnos. También, los posters y los proyectos estudiantiles reflejaban un foco global de la lectoescritura. Los estudiantes a través de las clases tenían buen comportamiento, y en general, se enganchaban con actividades. El énfasis en el programa de OCR claramente limitaba la diferenciación que se estaba implementando, porque en cada clase observada, todos los estudiantes estaban leyendo lo mismo. Los maestros variaban considerablemente el tipo de preguntas que empleaban, y la cantidad de tiempo de lectura para los estudiantes fue limitado durante el tiempo de observación. Debería tomarse en cuenta, sin embargo, que todas las maestras indicaban en las conversaciones o en los programas publicados que los estudiantes tendrían tiempo de lectura independiente durante el día, con un formato continuo de lectura silenciosa.

Entrevista con Laura Hale, Directora de la Escuela Main Street

La Sra. Hale, la directora de la Escuela Main Street, comentó que uno de los beneficios más importantes del SEM-R en su escuela había sido el “amor por la lectura que veía –en algunos estudiantes que estaba fascinada de ver cuánto leían, y cuanto los estudiantes querían contarle de sus libros.” Describió las charlas con sus estudiantes acerca de sus libros y como otros estudiantes entraban en la conversación debido a su entusiasmo por la lectura. Explicó que el programa también había sido apasionante y beneficioso para los maestros: “Estas son maestras que se han sentido sofocadas por el Tribunal Abierto (Open Court)- esto es más parecido al porque ellos querían ser maestros.” La Sra. Hale noto que para algunos maestros, ella sentía que el OCR era beneficioso debido a sus niveles de estructura, “pero para maestros veteranos experimentados no era lo adecuado.”

La Sra. Hale indicó que los padres que tienen conciencia del SEM-R en la escuela habían sido de gran apoyo: “Los padres que conocen el programa quieren que sus hijos estén involucrados en el, especialmente los que fueron voluntarios en la escuela y participaron en él.” Explicó que ella se aseguraba que todos los padres comprendiesen que todos los estudiantes tenían la currícula cubierta, y que se evitase la percepción de “tener” y “no tener” con un programa especial en la escuela. También mencionó que ella había tratado de evitar temas similares entre el personal, y que trataba de responder a esos maestros que habían indicado que querían involucrarse con el SEM-R en el futuro. Explicó que había invitado a la Sra. Nicholson y a otras maestras de control a compartir algunos aspectos de su trabajo en las reuniones de personal, para preservar la atmósfera comunitaria.

Los desafíos en la implementación del SEM-R, de acuerdo con la Sra. Hale, incluyeron ayudar a la Sra. Nicholson para que pudiese visitar otras clases cuando necesitaba cubrir la propia, como así también las restricciones presupuestarias que habían limitado el número de sub días que se podían proveer para permitir a las maestras de control trabajar en la planificación colaborativa del SEM-R. La Sra. Hale explicó que sus objetivos para más implementaciones del SEM-R incluían la extensión a esos maestros que estaban interesados y listos, asumiendo que los resultados apoyarían de la misma manera que el evidente compromiso estudiantil lo hacía. Dijo que estaba ansiosa por recibir las notas de las pruebas al final del año para ayudar a documentar otro positivo resultado del SEM-R, y enfatizó la importancia de revisar los datos para determinar que funciona. Explicó que el director de letras y arte había permitido el SEM-R a pesar de sus preferencias por el OCR porque la escuela ya tenía un relativo alto porcentaje de alumnos que leían a nivel del grado.

La Sra. Hale elogió la selección de la Sra. Nicholson de las maestras de control, y notó que comenzar con un grupo de maestras motivadas y talentosas era importante para que el programa llegara a concretarse. Ella comentó que recomendaría el programa a otros administradores, dependiendo por su puesto de los resultados; “Mi trabajo es apoyar a los maestros-si ellos pueden convencerme que lo que hacen es bueno para los chicos, yo lo apoyaré. Nuevamente esto depende en las notas de las pruebas – tenemos que esperar y ver los resultados, porque en realidad así es el mundo ahora, eso es lo que importa, pero asumiendo que los resultados son buenos lo recomendaré.”

Hallazgos

Varios hallazgos surgieron a través de las observaciones y entrevistas en la Escuela Main Street. Los patrones más notables incluían el regocijo y el compromiso de los estudiantes con la lectura; los desafíos y los beneficios del SEM-R para estudiantes en los extremos del espectro de la habilidad de lectura; énfasis en la integración instructiva planeada para responder a los estándares; y la organización del tiempo. Además, emergió una clara variabilidad entre los maestros, junto con los patrones en relación con el proceso de implementar una innovación. Se discuten cada uno de estos descubrimientos clave en más detalle a continuación.

A través de todas las observaciones y entrevistas, un descubrimiento muy claro fue el compromiso de los estudiantes del SEM-R con la lectura y su placer al hacerlo. Todos los docentes y el director comentaron sobre cuanto sus estudiantes disfrutaban leyendo, y todas las observaciones demostraron alto compromiso. La cultura global de la escuela pareció incorporar un fuerte apoyo para la lectoescritura y el compromiso con la lectura, como se evidenció en la biblioteca, en clases bien provisionadas, y el compromiso general con las actividades lectoras de los estudiantes tanto en las

clases de control como en las de comparación; sin embargo, las maestras de control parecían percibir una notable diferencia en el compromiso con la lectura de sus estudiantes durante el SEM-R en comparación con lo anterior. Los docentes atribuían un poco del compromiso y el placer a las oportunidades de los estudiantes para elegir que leer, como así también a las oportunidades de conversar sobre sus libros con los maestros y sus pares. Varios docentes resaltaron las diferencias significativas en el nivel de entusiasmo entre la lectura en el SEM-R y la lectura en OCR. Dos comentarios de las Sra. Conlon ayudo a demostrar estas diferencias. Primero, al describir el compromiso de sus estudiantes con el SEM-R, dijo: "Los ha convertido en lectores entusiasmados. Estar interesados- la única unidad en OCR que realmente les gusta es sobre los dinosaurios." Más tarde, al discutir la implementación del SEM-R a través de múltiples clases y grados, ella dijo: "Ver a los chicos de tercer grado que tuve el año pasado y escuchar del encanto de esos chicos por la lectura ahora – a ellos les gustaba leer entonces, también, pero uno de ellos me dijo "no me gustaba leer antes, pero si ahora."

Varios de los maestros hablaron acerca de los beneficios y de los desafíos que el SEM-R presentaba para los estudiantes en los extremos altos y bajos de la habilidad lectora. Para los estudiantes del extremo superior, varios maestros comentaron que el SEM-R proveía oportunidades que el OCR no, y le brindaba a estos estudiantes oportunidades para leer a un nivel de desafío. La Sra. Bartlett comentó, "Nuestros niños dotados no están obteniendo lo que necesitan con lo básico, creo que estamos perdiendo muchos niños brillantes de esta manera." La Sra. Jacobs resaltó las formas en las que ella había podido comprometer a sus lectores de nivel elevado con libros más avanzados con los Libros Motivadores, mientras también elevaba el número de estudiantes que leían en niveles altos. El rango de libros que se leía en cada clase SEM-R también era un indicador a la respuesta de variados niveles; este rango se hizo especialmente notable comparado con el uso de algunas lecturas para toda la clase en cada clase comparativa observada.

Con respecto a los estudiantes en los niveles más bajos de habilidad en la lectura, la Sra. Randall en particular comentó en como el SEM-R le había permitido a sus estudiantes acceso a y éxito en la lectura que podían no haber experimentado antes. Algunos de los maestros también comentaron como algunos estudiantes podían "pasar desapercibidos" en un contexto educativo áulico global, cuando sus necesidades y éxitos son más notables en la clase de estructura individualizada del SEM-R. Al mismo tiempo, varios de los maestros expresaron su preocupación sobre algunos estudiantes que podrían necesitar más estructura que la provista por el SEM-R; la Sra. Bartlett, por ejemplo, percibió que para algunos de sus estudiantes en crisis una estructura diferente podría ser más apropiada, y la Sra. Conlon sintió que el éxito en la implementación del SEM-R en segundo grado tenía mucho que ver con el alto nivel de rendimiento de su clase en general. Sin embargo, la mayoría de las maestras veían la estructura individualizada del SEM-R como un beneficio para los estudiantes en crisis como así también para el conjunto de la clase.

Otro patrón más surgió en relación con los estudiantes en los extremos del espectro de lectura. Algunas maestras, notablemente las Sra. Randall y la Srita. Oliver, observaron que los lectores en crisis tendían a inclinarse hacia libros que eran muy difíciles para ellos. Los maestros sentían que estos estudiantes en crisis tenía conciencia de que su nivel de lectura estaba por debajo del de sus compañeros de clase, y querían elegir libros difíciles para refleja que hacían sus pares. En consecuencia, sus maestras se encontraban con el desafío de encontrar libros que tuviesen un nivel apropiado de lectura sin que fueran muy "infantiles" en contenido o apariencia. Mientras tanto, otros maestros comentaron sobre la tendencia de los estudiantes para seleccionar libros que fueran muy fáciles, este patrón no fue específicamente atribuido a lectores avanzados pero hubo una sugerencia en los comentarios y observaciones de los maestros. La combinación de estas dos tendencias- lectores más

avanzados eligiendo libros que eran muy fáciles mientras los lectores en crisis eligiendo libros que eran muy difíciles- podría justificar más información a través de otros lugares y fuentes de datos, y también podría sugerir un tema importante para la discusión en el desarrollo profesional del SEM-R. Un punto relacionado es el tema de cómo los maestros encuentran y proveen libros que no son muy desafiantes ni tan infantiles para los lectores en crisis, mientras a su vez proveen libros que son lo suficientemente desafiantes pero no muy maduros (adultos) para los lectores avanzados.

Otro patrón que surgió a través de las observaciones y las entrevistas fue un énfasis en la planificación e integración de objetivos específicos y habilidades en la instrucción del SEM-R. Las maestras demostraron un continuo de preocupación acerca del grado en el que el SEM-R los apoyaba para convertir las habilidades y estrategias requeridas para los estándares y evaluaciones en letras y arte. Algunos de los maestros específicamente mencionaron haber alternado las instrucciones del SEM-R con las del OCR, y otras hicieron referencia a la administración de algunas evaluaciones del OCR o integrando los objetivos del OCR o de los estándares estatales en las instrucciones del SEM-R. Consistentemente, la mayoría de los maestros expuso su disgusto por el programa OCR, y el director parecía tener un poco de ambivalencia al respecto. Sin embargo, los maestros parecían tener diferentes niveles de confort con la posibilidad de utilizar el SEM-R para proveer y documentar la instrucción y dominar las habilidades específicas; los maestros que no utilizaron para nada el OCR parecían tener un sentido de habilidades específicas que se integraban con el SEM-R; mientras las otras maestras parecían preferir alternar o realizar ocasionalmente actividades OCR. La preocupación acerca de integrar objetivos específicos en el SEM-R proporcionó a las maestras de control el tiempo de desarrollo profesional que necesitaban pasar tiempo juntas, y percibieron los recursos utilizados por Harvey y Goudvis como la creación de un buen puente entre la instrucción muy específica del OCR y las conexiones menos específicas a habilidades y estándares del SEM-R.

Las preocupaciones sobre la administración del tiempo surgieron a través de las entrevistas con las maestras de control en la Escuela Main Street. Casi todas las maestras tocaron el tema de la organización del tiempo, generalmente referido a la dificultad de encontrar el tiempo para la Fase Tres, tiempo para completar sus reflexiones en sus registros o en ambas. Cada maestra comentó que la Fase Tres era un área de desafío; algunas de ellas mencionaron actividades de la Fase Tres que habían realizado, incluyendo proyectos de libros, clubs de libros, proyectos de arte relacionados con la lectura, y el Aprendizaje Renzulli, pero todas las maestras indicaron que el tiempo para la Fase Tres había sido limitado a través del año. No se observó ninguna clase durante la Fase Tres. Consistentemente, las maestras también hablaron de cómo ellas habían encontrado difícil mantenerse al día con sus reflexiones. La mayoría de las maestras parecían depender de los registros de los alumnos para los propósitos de seguimiento, y utilizaban sus registros con menos frecuencia.

Los siete maestros que implementaron el SEM-R presentó un amplio rango de experiencias y estilos de enseñanza, y la variabilidad entre este grupo surgió en la implementación del SEM-R de varias maneras. Como se mencionara con anterioridad, había variabilidad en cuanto cada una de las maestras sentía que necesitaba integrar OCR directamente con el SEM-R. Algunas de las maestras parecían haber eliminado casi por completo el OCR de la instrucción de lectura; dos de estas maestras, la Sra. Nicholson y la Sra. Jacobs, también reflejaron en sus observaciones y entrevistas una fuerte capacidad para planificar la instrucción y el monitoreo de las habilidades que estaban integrando, por lo tanto, su confianza en la eliminación del OCR parecía garantizada. La Sra. Randall, además, indicó una fuerte confianza en la integración de objetivos clave de los estándares dentro del SEM-R. Algunas de las maestras con menos experiencia o menor confianza aparente en sí misma, parecían querer preservar un poco de la seguridad que ellas sentían las evaluaciones del OCR le ofrecían. Otra área de variabilidad se

presentó en los cuestionamientos de los docentes durante las conferencias, incluyendo tanto que se observaba como que compartían en las entrevistas. Algunas parecían poner un fuerte énfasis en alentar el pacer y compartir que en fomentar estrategias específicas o pensamientos de alto nivel. Otras maestras seleccionaban áreas específicas para enfatizar a través de las charlas, generalmente, demostrando diferenciación mientras trabajaban con diferentes estudiantes. Por último, algunas maestras parecían dirigir sus preguntas directamente al alumno en particular y al libro con el que estaba trabajando, en lugar de utilizar un patrón similar con todos los estudiantes.

Muchas de las maestras comentaron sentir alguna incomodidad llevando a cabo conferencias sobre libros que no habían leído, y la mayoría indicó que tenía planeado pasar tiempo durante el verano leyendo los libros que sus estudiantes estaban leyendo, para prepararse mejor para el próximo año. Dos de las maestras, la Sra. Nicholson y la Srita. Bartlett mencionaron el tema de las propias actitudes docentes hacia la lectura como una relación significativa con su trabajo en SEM-R. La Sra. Nicholson, en su rol como entrenadora, específicamente enfatizó la importancia del conocimiento de los maestros de los libros de los chicos como un factor crítico en el SEM-R, y pareció sugerir que algunas diferencias en la preferencia para leer libros infantiles afectaba el trabajo de los maestros en el programa.

El último patrón que surgió en la implementación del SEM-R en la Escuela Main Street fue la evidencia de un proceso de cambio en el trabajo, incluyendo algunos altibajos en las experiencias a medida que las maestras desarrollaban su propia comprensión del SEM-R. Cuando se les preguntó acerca de los desafíos que habían enfrentado, muchas de las maestras identificaron los desafíos pero también explicaron como habían aprendido a responder a estos desafíos. Por ejemplo, las maestras demostraron que habían resuelto algunas preocupaciones acerca de cuanto del OCR integrar, y habían puesto varias estructuras de organización en su lugar para guiar la implantación. De las cuatro maestras que habían participado del desarrollo profesional del SEM-R en Confratute, dos específicamente explicaron que habían regresado de Connecticut sintiendo confianza y listas para implementarlo, pero que luego se sintieron vacilantes cuando comenzaron, indicaron que les llevo algún tiempo construir su confianza a medida que implementaban el programa. Varias de las maestras de control también indicaron que ellas deseaban haber tenido más entrenamiento en ciertos aspectos del SEM-R incluyendo los Libros Motivadores y la Fase Tres, pero que habían desarrollado su comprensión a medida que progresaban a lo largo del año.

Las maestras de control también reflejaron el marco de trabajo de Guskey (1986) acerca de la importancia para los maestros de ver que algo realmente funcionaba para sus estudiantes antes de estar dispuestas a cambiar sus creencias y actitudes y adoptar una innovación en su totalidad. Estas maestras claramente tomaron la confianza y la energía de las respuestas positivas y el crecimiento de sus estudiantes dentro del SEM-R. Todos los docentes estaban entusiasmados acerca de los beneficios del SEM-R para con sus estudiantes, y todos expresaron impaciencia acerca de continuar utilizando el SEM-R y fortaleciendo su implementación a través de más lectura, planificación, alineamiento y práctica.

CAPITULO 3: Escuela Rainy Valley

Ángela M. Housand
Universidad de Carolina del Norte- Wilmington
Wilmington, Carolina del Norte

La Escuela Rainy Valley, una escuela elemental K-5, se abrió en el 2006 como parte del esfuerzo de reorganización del distrito. La nueva escuela construida alardeaba de colores grises y blancos con énfasis púrpura. El predio externo tenía paredes exteriores con estructura blanca de con pérgolas de hierro y caminos cubiertos. A medida que uno se aproxima a la escuela, un estandarte electrónico refleja los eventos por venir y los vehículos se alinean en la vereda esperando dejar a los estudiantes para el día escolar. Al entrara a la oficina uno se encuentra con un gracioso pero austero vestíbulo y un escrito grande de recepción opuesto a la entrada. Las ásperas líneas de la arquitectura y la falta de color crean un atmosfera de “solamente negocios,” la manera ordenada de la oficina del personal refuerza esta imagen. El sitio web de la escuela refleja un orden similar, da la impresión de organización, debido a que en la página web figura la declaración de objetivos principales de Rainy Valley incluye tres referencias escolásticas que guían la cultura del colegio.

Detrás de la oficina, el patio rectangular central está rodeado en un extremo con una área de escenario abierto separado de la sala multipropósito por una puerta grande parecida a la de un garaje. Las clases están situadas en los lados que quedan del patio opuesto a las oficinas administrativas y la sala multipropósito. Las clases en sí mismas están dispuestas en receptáculos de cuatro y se conectan por un espacio en común, que provee acceso a un área de trabajo docente y a los baños de los estudiantes.

Aproximadamente 708 estudiantes asisten a la escuela Rainy Valley, y un poco menos de la mitad (45.9%) son estudiantes de grupos de poblaciones culturalmente diversa, principalmente Hispánicos o Latinos (31,6%), con aprendices de la lengua Inglesa que llegan al 17,0% del total de la población escolar, y 27% de estudiantes con desventajas socioeconómicas.

La implementación del marco de trabajo SEM-R fue una elección que se alineó con el foco académico en la comprensión prescripto por el distrito. El sitio Web de Rainy Valley identificó la versión parsimoniosa del foco del distrito: resumir, hacer inferencias, y activar los conocimientos previos a través de preguntas que construyan la “comprensión.”

El director y los especialistas en lectura sirvieron como los contactos principales para el estudio piloto del SEM-R. Los maestros en los grados 3-5 fueron invitados a participar, y 7 de los 13 maestros decidieron implementar el SEM-R. Se utilizó a las restantes maestras de grado para los propósitos comparativos. Las revisiones de las observaciones por el director, dos días de observación de investigación en las clases de la Escuela Rainy Valley, las preguntas de los maestros, las entrevistas a los maestros, el especialista en lectura, el director, y el especialista en medios sirvieron como base de este informe.

Clases SEM-R

Tercer Grado- Srita. Jewels y Sr. Isobe

En tercer grado, el tamaño de las clases variaba entre 16 estudiantes en la clase de comparación a 28 en una de las clases del SEM-R. De acuerdo con los Boletines de la Escuela Rainy Valley 2007-2008 el promedio de tamaño de clase de tercer grado para la escuela era de 19 estudiantes por clase. Dos de las seis maestras en este nivel de grado voluntariamente eligieron implementar el SEM-R en sus clases. La mayoría (cuatro de seis) eligió no participar en este estudio SEM-R.

En la clase de tercer grado de la Srita. Jewels de 28 estudiantes, un pequeño grupo de estudiantes recibían instrucción en el rincón mientras otros estudiantes leían independientemente. Los estudiantes trabajando con la Srita. Jewels se turnaban leyendo de un libro de intercambio, estilo circular/memo, mientras instrucciones firmes se proveían en la forma de apoyo de decodificación y preguntas para chequear la comprensión. Después, que todos en el pequeño grupo tuvieron la oportunidad de leer, se les pidió a esos estudiantes que regresaran a sus asientos mientras la maestra llamaba a otro estudiante, esta vez de manera individual, y comenzaba a llevar a cabo una charla. Mientras la escena cambiaba, se vio con claridad que la Srita Jewels consideraba la instrucción grupal como parte del tiempo de apoyo de la lectura SEM-R a pesar del hecho que todos los estudiantes en el grupo leían del mismo libro.

El estudiante individual se aproximaba a la Srita. Jewels, mientras ella recuperaba una pila de marcadores del SEM-R, y se situaba en la silla en frente de ella. La charla comenzó sin un saludo mientras la maestra comenzaba a hacerle preguntas al estudiante. La pregunta inicial era con final abierto, de alto orden de pensamiento del marcador SEM-R, que se siguió por una serie de preguntas que inicio la maestra; principalmente preguntas que solamente requerían una sola palabra de respuesta:

1. ¿Por qué crees que el autor escribió este libro? (Pregunta del marcador SEM-R)
2. ¿Es una perra o un perro?
3. ¿A quién mas crees que realmente le gustaría este libro?
4. ¿Crees que a mí me gustaría el libro?
5. ¿Crees que le gustaría a alguien en tu familia? ¿Quizás a tu hermano?
6. Contame sobre la historia y porque te gusto.

La maestra terminó la primera charla individual y llamó a otro estudiante. Durante la primera charla, no se le pidió al estudiante que leyese, no se discutió sobre el género o se vio la concordancia con el libro, y la mayoría de las preguntas se realizaban para ver el nivel de entendimiento de la comprensión más que el compromiso con la instrucción de estrategias de lectura complejas de final abierto.

Al comienzo del segundo encuentro, el formato de la charla fue diferente porque la maestra mencionó la auto-regulación al estudiante, le pidió que leyera en voz alta, e identificara el argumento como foco para la conversación del día. Las Marcas del SEM-R estaban disponibles, y se utilizó por lo menos una pregunta del marcador, la mayoría de las preguntas eran de bajo nivel. La misma pregunta del marcador SEM-R fue utilizada con el segundo estudiante, “¿Por qué crees que el autor escribió este libro?” seguido de una serie de preguntas similares generadas por el docente, “¿A quién crees que realmente le gustaría este libro? ¿Alguien en tu familia?” Un aspecto de esta charla es digna de ser mencionada: mientras el segundo estudiante estaba leyendo un texto más avanzado (Un libro de la serie

de Harry Potter) familiar para el primer estudiante, no se le realizó al segundo estudiante ninguna pregunta diferenciada.

Al final de la segunda charla, más estudiantes estaban hablando que leyendo, y la maestra se vio forzada a caminar alrededor de la clase para ayudar a otros estudiantes a regresar al foco. Una vez que el orden se restableció, la maestra regresó a su lugar para retomar la conversación nuevamente. Se llevaron a cabo dos charlas más, pero ambas fueron substancialmente más cortas que las dos primeras. La maestra, en un cuestionario de respuestas, suministró la base para conferencias más breves, "Cuando tenemos semanas más ocupadas, con pruebas y otras cosas, no puedo conferenciar con todos los estudiantes. También tengo varios alumnos de otras clases con los que charlar desde que nuestro tercer grado "nivela" a los estudiantes para la lectura." Ella reconoció que esto marcaba un área para mejorar, respaldado por una meta profesional que se había impuesto para poder charlar con cada estudiante por lo menos una vez a la semana.

No se observaron Libros Motivadores/de Enlace en la clase de la Srita. Jewels, sin embargo, ella informó efectos positivos de uno-dos Libros Motivadores/de Enlace que llevaba a cabo en la clase cada semana. "Mis estudiantes aman los Libros Motivadores, y ellos trabajan. Los padres me cuentan que sus hijos están leyendo y disfrutando más." La Srita. Jewels agregó, "Los chicos están mucho más entusiasmados acerca de la lectura debido a estos Libros Motivadores." El Sr. Isobe, el otro maestro de tercer grado implementando el SEM-R en su clase, cito efectos similares de la utilización de los Libros de Motivadores, "Veo que los estudiantes leen más libros, de otra manera podrían no haberlo intentado o aun conocido...creo que los Libros de Enlace motivan a los chicos a leer por placer."

Durante la observación en la clase del Sr. Isobe, la Fase Dos del SEM-R se llevó a cabo sin la Fase Uno del Libro Motivador. Cuando se le preguntó por esta omisión, el maestro identificó limitaciones en el tiempo razón por la cual no se implementó el Libro Motivador. De acuerdo con el Sr. Isobe, estas limitaciones de tiempo eran, por lo menos en parte, debido al requerimiento de que los maestros cumplan con todo lo exigido en los programas diarios de letras y arte del distrito antes de implementar los componentes del SEM-R, "Es un desafío hacer el SEM-R "junto con" mas que "en lugar de" algunos de los pasos guía e instrucciones de evaluaciones exigidos por el distrito."

Además del programa de letras y artes exigido por el distrito, la escuela participó en la Lectura Acelerada (LA/AR), un programa en el cual los estudiantes leían de una variedad de libros de intercambio en su nivel de LA prescripto seguido de una prueba. Los niveles prescriptos por LA no son libros de nivel desafiantes, en cambio los estudiantes pueden leer los libros que el SEM-R describe como "lecturas cómodas" (comfort reads), libros que no tienen palabras desafiantes o argumentos más complejos. Después de completar el libro y haber pasado exitosamente las pruebas se provee incentivos, con frecuencia caramelos y puntos. Después que una clase ha ganado suficientes puntos, recibe una recompensa con frecuencia tiene la forma de una "fiesta-pizza." El Sr. Isobe describe el lugar del SEM-R dado la participación de la escuela en LA (Lectura Acelerada):

La incorporación en detalle (ambos programas) es un poco complicada, pero los estudiantes han subido el nivel de lectura este año de acuerdo con las evaluaciones del LA y están obteniendo puntos por LA también, por lo tanto, con suerte podremos unir el SEM-R con nuestra cultura de la Lectura Acelerada para beneficiar a todos los estudiantes. (Cuestionario del Maestro, Noviembre 2008)

Cuarto Grado—Sra. Blydenburgh

En cuarto grado, los tamaños de las clases oscilan entre 29-33 estudiantes con un promedio de tamaño de clase de 32 estudiantes por clase. La mayoría de las maestras responsables de las instrucciones de cuarto grado eligieron participar en el SEM-R, como tres de las cinco maestras elegidas para implementar el SEM-R en la clase.

La clase de la Sra. Blydenburgh estaba ordenada; los estudiantes estaban sentados y trabajando tranquilamente en varias de las actividades de clase y la biblioteca áulica estaba meticulosamente conservada con libros ubicados en canastos y estantes. Cada contenedor exhibe y describe el género del libro, y provee los niveles de LA. La prioridad de la organización del sistema fue generada primero, y el nivel de LA en segundo lugar. La impresión de orden fue reforzada con boletines de pizarra prolijamente ubicados y la exhibición de recordatorios de auto regulación.

En este día, la Sra. Blydenburgh comenzó el SEM-R rápidamente a la hora programada 11 AM diciendo: “Hora de sacar sus libros SEM-R.” Sin un solo recordatorio dado o palabra dicha los estudiantes sacaron sus materiales SEM-R. Mientras los estudiantes completaban sus tareas, la Sra. Blydenburgh les preguntó que página de su Libro SEM-R de Registro debían abrir y al unísono contestaron, “Libros para leer en el futuro.” La Sra. Blydenburgh comenzó a hablar acerca de sus clases de geología en la universidad, afirmando que si no hubiese sido una maestra, ella podría haber sido geóloga debido a su amor por las piedras y los minerales, Mientras hablaba, ubicó un libro de no ficción acerca de las piedras y los minerales en la cámara documental y expuso sobre su amor por la geología. Luego comenzó a mostrar las fotos del libro que parecían piezas de arte, con detalles complicados y coloridos. La Sra. Blydenburgh detuvo su monólogo abruptamente diciendo: “Miren a su compañero y explíquenle que les parece esto a Uds.” Los estudiantes inmediatamente y con entusiasmo se involucraron en una discusión con sus compañeros hasta que un solo aplauso de la Sra. Blydenburgh trajo el orden a la clase. Después que unos pocos voluntarios compartieron sus impresiones de las fotos, la Sra. Blydenburgh resaltó hechos interesantes acerca de las formaciones de las rocas y conectó algunas ideas a libros previos introducidos en la Fase Uno; un libro acerca de un hotel de hielo y otro acerca de un puente de sal. Tan rápidamente como ella comenzara, se detuvo y dijo, “No voy a mostrarles todas las figuras porque no hay cosas TAN interesantes acá. Ahora, diríjanse a sus compañeros y háganle una pregunta que les gustaría que les contestase por haber leído el libro. “En menos de siete minutos, la maestra completamente involucró a sus estudiantes en un proceso de discusión, tanto visualmente como en el lenguaje hablado, y también los proveyó con múltiples oportunidades para pensamientos de orden superior. Los estudiantes lenta y fácilmente pasaron a la Fase Dos, la fase de lectura con soporte independiente del SEM-R.

Durante el curso de 33 minutos del tiempo SIR, LA Sra. Blydenburgh condujo tres charlas individualizadas. Al primer estudiante le hizo ocho preguntas. De las ocho preguntas, cinco eran con final abierto y en la conclusión de la charla ella le entregó al estudiante el Marcador SEM-R para ayudar al estudiante a focalizar su propósito en la lectura. Un aspecto único de sus charlas fue el tiempo de espera que les brindaba a sus estudiantes mientras formulaban las respuestas a sus preguntas. Más aun, la Sra. Blydenburgh re quería que los estudiantes contestaran la pregunta que se les hacía. Por ejemplo, después de preguntar, “¿Por qué piensas que el autor escribió un segundo libro?” El alumno contestó: “para contar una historia.” La Sra. Blydenburgh respondió diciendo; “Esa no fue la pregunta que te hice,” repitió la pregunta, y enfatizó la palabra “segundo,” y una vez más espero pacientemente que el estudiante formulara una respuesta apropiada. Las charlas que quedaban fueron muy diferentes de la primera debido a que la Sra. Blydenburgh se focalizó en la comprensión. Durante una de las

conversaciones restantes, preguntó algo parecido a esto: “¿Te detenías a comprender que leías?” y “¿Te ayudaron las ilustraciones a comprender la historia? Mientras también realizaba preguntas de pensamiento de orden superior al estudiante, la charla fue muy diferente de la estrategia más avanzada de preguntas de orientación realizadas al primer estudiante.

En un día diferente, en otra clase de cuarto grado, durante los 20 minutos de tiempo SIR, la maestra dirigió cuatro charlas. Estas conversaciones se centraron principalmente en la estructura de la historia y en una de las cuatro charlas, la maestra pudo identificar una discordancia entre la habilidad de lectura y la elección del libro del estudiante. En otra charla, el alumno estaba seleccionado un libro nuevo, y la maestra le pidió al estudiante que leyera por un rato, y programó una conferencia para más tarde en el día para determinar si el estudiante pensaba que el libro era el apropiado para él. Notablemente en esta Fase Dos estaba el límite breve de tiempo de 20 minutos. Cuando se le preguntó si las charlas eran siempre así de cortas, la maestra explicó que ese día todas las clases de cuarto grado tenían que completar las evaluaciones del programa básico de lectura, el corazón curricular mandatorio del distrito. Mientras, que por lo general, estas evaluaciones se toman los viernes, las habían adelantado porque el próximo día era el Día de la Celebración Pi, que tomaría la mayor parte del tiempo del abreviado día.

Quinto Grado- Srita Dove

En quinto grado, se informó que el promedio de tamaño de las clases era de 31 estudiantes por clase. La mitad de los maestros responsables de la instrucción de quinto grado eligieron participar en el SEM-R, dos de las cuatro maestras implementaron el SEM-R en sus clases.

En la clase de la Srita. Dove, los libros estaban organizados en estantes y en recipientes (tachos) por género. En este día, los estudiantes estaban en el proceso de completar la evaluación del programa de lectura básico y la Srita Dove informó al observador que no se realizaría ningún SEM- R ese día. Cuando se le preguntó la razón para cancelar el SEM-R ese día, la maestra expreso frustración con los obstáculos que le impedían implementar el SEM-R sobre bases regulares. El primer obstáculo que citó fue el programa de lectura básico diciendo: “No hay suficiente tiempo para realizar el SEM-R de la manera que quiero debido a los pasos estrictos de las guías del núcleo curricular.” Este día en particular, identificó la necesidad de los estudiantes a completar las evaluaciones como la razón para no implementar el SEM-R y en otros días, obstáculos como las asambleas escolares y los eventos (ej. Día Pi, reunión de música y la celebración de fin del trimestre) con frecuencia interferían.

Un Caso de Comparación

La observación en una clase de comparación resaltó las estrategias y los componentes tanto de los Programas de Lectura Acelerada como de la currícula básica determinada por el distrito. Al entrar a la clase, uno inmediatamente notaba la pequeña y desorganizada biblioteca aúlica. La maestra parecía agitada, mientras proveía de instrucciones cortantes a sus estudiantes sin sonreír. Se ubicaba en el medio de la clase con los escritorios de los alumnos a su alrededor y les pedía a los estudiantes que encontrarán un compañero. Los estudiantes básicamente giraban hacia el compañero de al lado, mientras preparaban los pasajes de lectura identificados como “pasajes de lectura repetida.” La maestra sostuvo el reloj en el aire y dijo: “Comiencen.” Después de un minuto, el tiempo para la lectura oral había terminado y los estudiantes escribieron sus puntajes al final. El proceso se repitió para el

compañero, y el ejercicio finalizó mientras los estudiantes marcaban sus propios puntajes en un gráfico de barra.

La estructura general de ese día para el resto de la clase se compuso de una breve lectura en voz alta seguida de aproximadamente 30 minutos de instrucción grupal utilizando la estrategia del “Fix- Up” ((Reparación) y una serie de charlas individuales con alguna instrucción de estrategias asignadas. Después de la lectura en voz alta y de la instrucción grupal, se les permitió a los estudiantes leer libros que habían elegido mientras la maestra procedía a conducir charlas individuales y de pequeños grupos con sus alumnos. A medida que los estudiantes comenzaban a leer sus libros era notable que en esta clase de tercer grado, todos menos un estudiante leían libros con dibujos. El único estudiante que no leía libros con dibujos había seleccionado un libro de la serie de Harry Potter.

La primera conversación fue individualizada con un claro foco de estrategias de comprensión. Las preguntas iniciales eran amplias, aún así estrechamente focalizadas, “¿Qué piensas? ¿Qué se supone que esté haciendo? ¿Por qué crees que está en el medio de la calle? ¿Cuál es el título del libro?”. La cuarta pregunta se realizó para guiar al estudiante a la respuesta correcta porque la misma era el título del libro. Las preguntas continuaban, “¿Qué parecía que estaban haciendo?” Cuando la respuesta del alumno era incorrecta, la maestra decía, “Mira de nuevo.” Esta frase se repetía todas las veces que el estudiante trataba de descifrar el libro desde las ilustraciones. Para la segunda conferencia, la maestra llamó a dos estudiantes para que se acercaran. Mientras uno leía, ella hacía preguntas al otro y viceversa. El foco de ambas conversaciones era la Estrategia de Reparación y ella proveía a ambos estudiantes con la hoja de la Estrategia de Reparación. El cuarto estudiante que se llamó a la charla se acercó llevando su libro de Harry Potter. La maestra reprendió al alumno por la lectura de un libro de Harry Potter y le dio instrucciones de obtener un libro en el nivel LA (AR). El alumno se retiró y fue a la biblioteca a buscar un libro de ilustraciones.

La diferencia principal entre el SEM-R y el programa de lectura obligatorio del distrito ilustrado en esta observación fueron la duración y la complejidad de las lecturas en voz alta, el nivel de las preguntas en las charlas (ej. Preguntas comprensivas de nivel en lugar de preguntas de pensamiento de alto orden) y el nivel de elección del libro del estudiante. Por ejemplo, en las clases del SEM-R se estimulaba a los estudiantes a leer libros desafiantes o un libro con una a dos palabras no conocidas por páginas, argumentos complejos o conceptos avanzados mientras en la clase de comparación se estimulaba a los estudiantes a leer libros menos desafiantes.

En otra clase comparativa de quinto grado, se administraba la “Prueba Temática 4” que pesaba más que las evaluaciones mensuales. En esta clase, se requería que los estudiantes construyeran paredes de privacidad con carpetas de archivo para “no tentarse y mirar la hoja del compañero.” Una vez que la prueba comenzó, la maestra informó al observador, “La recompensa para alcanzar la meta de esta prueba es tener copos de maíz y jugo en frente del aula de los estudiantes mientras participan del tiempo de lectura silenciosa del SEM-R.”

Las diferencias entre el programa básico de lectura y el SEM-R eran aparentes en todas las clases de comparación. En otra clase de comparación de quinto grado, la maestra estaba en el proceso de administrar la prueba de deletreo básica de la unidad. Con la excepción de cinco estudiantes identificados por la maestra como de haber obtenido el 100% en sus pruebas de deletreo pre-unidad, todos los estudiantes estaban en el proceso de re- chequeo de sus palabras. Se instruyó a los alumnos a terminar su “párrafo de vocabulario” mientras unos pocos alumnos entregaban los Cuadernos de Actividades sobre Vocabulario y Desarrollo de Conceptos, que incluían las pruebas mensuales. Se

instruyó a los alumnos a que completaran las pruebas y luego seleccionaran un libro de lectura hasta que fuera la hora del almuerzo. El horario, colocado en el pizarrón, identificó la actividad posterior al almuerzo como tiempo de Lectura Acelerada.

En esta clase la diferenciación fue excusar a los estudiantes de la prueba para evitar repetir material que ya dominaban. El acercamiento del SEM-R a la diferenciación fue más individualizado y centrado en la instrucción de necesidades específicas de aprendizaje del individuo como parte de charlar con un estudiante a la vez durante tres a cinco minutos sobre la lectura realizada.

Entrevistas

Las entrevistas llevadas a cabo en múltiples ocasiones mostraron mensajes conflictivos de las maestras y de los administradores acerca de la implementación del SEM-R. Las maestras afirmaron que la implementación del SEM-R no era una prioridad en esa escuela debido a que el director mantenía su foco en el núcleo curricular del distrito, el programa de lectura básico repleto de instrucciones de clase y evaluaciones. El director, sin embargo, señaló que conseguir el apoyo del distrito para el programa era una prioridad y que tenía sentimientos positivos acerca del programa SEM-R. En múltiples ocasiones el director y el especialista en lectura expresaron el deseo de obtener el apoyo y la implementación del SEM-R a través del distrito.

Además del deseo de expandir la implementación a través de todo el distrito, tanto la administración como los maestros expresaron su interés en continuar con el crecimiento del programa del SEM-R en Rainy Valley. Las maestras se focalizaron en los aspectos de desarrollo profesional de la expansión y mejora de la implementación del SEM-R. Específicamente, las maestras querían más entrenamiento para mejorar la implementación de la Fase Tres, el componente de elección de actividad del SEM-R, así como también la instrucción de estrategia reducida de las charlas de la Fase Dos para poder servir mejor a sus estudiantes y encontrarse con cada uno por lo menos una vez por semana. En múltiples ocasiones, preguntaban acerca del estudio de investigación del SEM-R, si podía proveer los libros, registros de lectura, y otros materiales relacionados con el programa SEM-R.

A pesar que las maestras percibieron falta de apoyo en la implementación del SEM-R por la administración, si vieron beneficios positivos en las clases de lectura. Por ejemplo, muchas maestras habían observado mejoras en las pruebas de LA (AR) así como también mejoras en el rendimiento de las evaluaciones mensuales del programa de lectura básico en comparación a los rendimientos de los estudiantes del año anterior. De manera más general, los maestros citaron un incrementado crecimiento de los estudiantes, un mejor conocimiento por parte de los maestros de sus estudiantes como lectores en relación con el año anterior, y un aumento de la motivación para leer debido a que los estudiantes leían “más que antes.”

Los resultados positivos se ilustran en la historia de la Srita. Wallace, una maestra de quinto grado trabajando con un Aprendiz de la Lengua Inglesa que lee en un nivel de segundo grado:

En la charla de la semana pasada, uno de mis padres expresó sorpresa y placer en relación con la lectura de su hijo. Ella dijo que con frecuencia encuentra a su hijo leyendo y esto es nuevo. Una noche a las 10 le tuvo que pedir que se detenga hasta el día siguiente.

El director también sugirió que los estudiantes que participaban en el SEM-R habían tenido notas más elevadas en las evaluaciones guiadas de lectura que los estudiantes en el mismo período de tiempo durante el año académico anterior. Durante una entrevista con el director, ella citó los beneficios múltiples del SEM-R:

- Las charlas de la Fase Dos requiere que los estudiantes lleven registros de sus lecturas y aprendizaje.
- Los Libros Motivadores permiten que los estudiantes se conecten con los libros.
- Los chicos hablan sobre la lectura y los libros que leyeron todo el tiempo.
- El SEM-R influye sobre la cultura de la escuela- no sólo está bien leer, pero también está bueno hacerlo.
- Algunos luchan, pero a pesar de las luchas a lo largo del camino, el estudiante mejora continuamente y ha excedido las expectativas de la maestra.

Esta visión resalta otra discrepancia entre la percepción y la acción. Después de mencionar los beneficios del SEM-R e informar sobre la constante mejora en una variedad de evaluaciones (evaluaciones del programa básico de lectura, pruebas de LA (RA), y evaluaciones de lectura guiada) para los estudiantes participantes del SEM-R, el director expresó dudas en la transición de todos los estudiantes desde tercer grado hasta quinto grado a las situaciones instructivas del SEM-R declarando: “Estoy considerando la transición de todos los maestros al uso del SEM-R, sin embargo, necesito datos para reunir el apoyo y que los maestro lo compren.”

Hallazgos

El primer hallazgo surgió de las observaciones y de las entrevistas en la escuela: resultados positivos para los estudiantes, la necesidad de apoyo administrativo, y claras diferencias entre las instrucciones del SEM-R y la instrucción del programa básico de lectura.

El director, las maestras, los padres identificaron resultados positivos en los estudiantes. Los resultados se midieron en una variedad de maneras, incluyendo referencias anecdóticas, cambios de comportamiento positivo de los estudiantes relacionados con la lectura y datos cuantificables que conducían a diferencias identificadas a través de las múltiples medidas de pruebas. Los comportamientos más identificados se relacionaban a los deseos de los estudiantes y a la motivación a la lectura. Un ejemplo de esto fue una historia acerca de la sorpresa de los padres al tener que forzar a su hijo a dejar de leer. Las maestras, en comparación, tendían a relacionar el aumento de la motivación con el incrementado crecimiento, la habilidad para focalizar por períodos extensos de tiempo, y su habilidad para buscar libros de una variedad de géneros. Los maestros a través de todos los grados expusieron:

- Creo que los Libros Motivadores /de Enlace motivan a los chicos a elegir la lectura por placer.
- Se ve la chispa y el crecimiento de interés y el deseo de leer nuevos libros.
- Se observa a la mayoría de los estudiantes enganchados en un libro independiente por lo menos 20 minutos de tiempo ininterrumpido.
- Los estudiantes están tratando de diferenciar los géneros, y están más interesados en la lectura.

Los resultados anecdóticos se apoyan en los datos provistos de las evaluaciones utilizadas en el programa de lectura básico, las pruebas de Lectura Acelerada, y el programa de lectura guiado. Consistentemente, los maestros informaron un constante crecimiento y mejora en sus alumnos incluyendo los estudiantes dotados y los más talentosos. El director también reitero que el crecimiento había excedido las expectativas de los maestros.

Un segundo hallazgo que surgió se relacionó con la necesidad de apoyo administrativo tanto verbalmente como de acción. En Rainy Valley, el director estaba en completo apoyo del programa, sin embargo, a nivel de distrito, una petición existía de continuar los estrictos pasos y evaluaciones programadas del programa de lectura básico específico, que llevo aproximadamente dos horas por día para implementarse con integridad. El programa básico de lectura combinado con la participación de la escuela en el programa de Lectura Acelerada parecía prevenir a los maestros de la implementación del SEM-R a un grado que era necesario mantenerse fieles y las maestras consistentemente identificaban “limitaciones con el tiempo” como el mayor obstáculo para la completa implementación del programa SEM-R. Las sugerencias provistas por las maestras para el mejoramiento del programa de lectura global de la escuela incluían la realización de sólo parte del programa básico, para tener tiempo de implementar el SEM-R en la programación diaria, quitar otras actividades menos efectivas, e integrando los programas más que requiriendo múltiples programas desatinados. Finalmente, se sugirió que el apoyo administrativo debería también incluir desarrollo profesional adicional relacionado con el SEM-R y la provisión de autonomía para los maestros dentro de las situaciones de instrucción.

El tercer hallazgo que surgió fue la diferencia cualitativa del acercamiento a las instrucciones de lectura en el SEM-R comparado con el programa de lectura básico, y la Lectura Acelerada. La diferencia principal que las maestras identificaron se relaciono con la diferenciación del contenido, el nivel de desafío, y la evaluación. Por ejemplo, la evaluación en el SEM-R tenía lugar a medida que las maestras trabajaban con sus estudiantes durante las conversaciones individualizadas dirigidas a las necesidades específicas de los estudiantes. En las charlas con los estudiantes de a uno, las maestras podían, “conocer a sus estudiantes mejor que antes” (Cuestionario Docente, Enero, 2009). En contraste, el programa de lectura básico requería de evaluaciones mensuales y el programa de Lectura Acelerada incluía pruebas sobre la comprensión después de cada libro nivelado LA que el estudiante leía. Una segunda diferencia, entre el SEM-R y otros programas de lectura, era el nivel de desafío de los libros que los estudiantes seleccionaban y leían. El programa LA requería que los estudiantes tomaran pre-pruebas que identificaran los niveles de lectura presentes y que resultaban en un nivel prescripto para que cada estudiante seleccionara sus libros, un nivel que era el mismo que el nivel actual de lectura. En contraste, el SEM-R requería que los estudiantes leyeron libros que eran desafiantes para que los estudiantes crecieran como lectores. El ejemplo de la observación de las clases de comparación que claramente ilustra esta diferencia fue el del estudiante que fue reprendido por querer leer un libro de capítulos más desafiante en lugar de libros con ilustraciones prescriptos por el proceso de nivelación del LA. La diferenciación en la instrucción también tomó una forma diferente en el SEM-R en comparación con el programa básico de lectura. En el SEM-R los estudiantes eligen libros que capturan sus intereses. Cada estudiante participa después en charlas preparadas de acuerdo con sus necesidades a través de toda la implementación del proceso (en algunos casos decodificando, y en otros, desentrañando estructuras de argumentos complejas). Se compactó la forma primaria de la diferenciación que ocurre en el programa de lectura básico retirando a los alumnos que previamente habían demostrado dominio de un área de las correspondientes evaluaciones. De alguna manera, se diferenció mas el programa de LA que el programa de lectura básica, debido a que se prescribía a los estudiantes con un nivel basado en el rendimiento de la evaluación formal. En el SEM-R, el nivel de desafío de los libros se basaba en las evaluaciones informales que los maestros llevaban a cabo regularmente, evaluaciones formales de

fluidez lectora y comprensión, el contenido de las charlas semanales con los estudiantes, y medidas informales de la conciencia metacognitiva de los estudiantes.

Conclusiones

La implementación global del SEM-R en la Escuela Rainy Valley sugirió que los maestros querían continuar con la implementación del SEM-R, pero debido a las restricciones del tiempo y a falta de nivel de apoyo del distrito, esa meta fue obstaculizada. El director, junto con los maestros y el especialista de lectura, parecían estar a favor del SEM-R y consistentemente reconocían los beneficios que los estudiantes obtenían por participar en el programa. Además de los beneficios positivos para los estudiantes, los maestros expresaron el deseo de un continuo desarrollo profesional en el SEM-R y el nivel del personal administrativo de la escuela en relación con el SEM-R como manera de incrementar los recursos áulicos.

Parecía, como el director explicó, que el SEM-R había influido positivamente en la cultura de la escuela y que la lectura era prioridad en la instrucción diaria. El desafío para la Escuela Primaria Rainy Valley era determinar cómo conciliar los programas que se visualizaban como conflictivos sobre el tema lectura para que se pudiese integrar el SEM-R en la instrucción de lectura diaria, en lugar de ser “una agregado” al programa actual exigido por el distrito.

CAPITULO 4: Escuela North Pacific

Angela M. Housand
Universidad de Carolina Norte- Wilmington
Wilmington, Carolina del Norte

La Escuela North Pacific, que yace en una colina con vista a una intersección suburbana muy frecuentada, es una escuela K-5 que abrió en 2006 como parte de los esfuerzos de reubicación del distrito. El predio North Pacific es abierto, y aun así una profunda colina separa el mundo exterior de su estacionamiento y de los terrenos escolares. Al entrar a la oficina, el espacio parece limitado, debido a que el escritorio de la recepción esta a solo unos pasos de la puerta de entrada. Se saluda a los visitantes inmediatamente con una sonrisa y la eficacia es evidente por la sensibilidad del personal a las necesidades individuales. Mientras que la escuela es nueva, el edificio en si mismo es viejo, construido a fines de los 70's y comienzos de los 80's. Un sentido de comunidad impregna la oficina central y la sala de personal. Una exposición de joyas caceras adorna la mesa a un lado de la oficina, mientras una maestra entra llevando tamales hechos por un padre por otro lado. Hay limas, naranjas, y limones en una canasta en una larga mesa en la sala de maestros con un pequeño cartel que dice "Sírvasse." Este sentido de comunidad parece intencional según explica el director en el Boletín de Responsabilidad Escolar:

Nos seguimos focalizando en una fuerte relación casa/escuela, y sabemos que hay un alto correlato entre la colaboración parental y una escuela efectiva. También, alentamos la participación activa de la comunidad en nuestros programas y actividades.

Aproximadamente 597 estudiantes asisten a la Escuela North Pacific y más de la mitad (56,6%) son estudiantes de grupos de poblaciones culturalmente diversas, principalmente Hispanos o Latinos (44,2%), un tercio de la población (33,0%) es clasificada como Estudiante de Inglés como segunda Lengua, y 41% tiene desventajas socio económicas. El sitio web de la Escuela Elemental North Pacific identifica los objetivos de la escuela 2008-2009 como: Conectándose con la comunidad del North Pacific y colaborando como una comunidad de aprendizaje profesional. El sitio web continua definiendo el foco de la escuela como "Comprensivo" resaltando la necesidad de los estudiantes de reconocer que sus pensamientos, ideas e interpretaciones importan.

El director y el especialista en lectura sirvieron como los contactos principales para el estudio del SEM-R. Todas las maestras en los grados 3-5 fueron invitadas a participar, y todas decidieron, con el apoyo y estímulo del director y del especialista en lectura, hacerlo manteniendo la consistencia a través de los grados y entre los niveles de grado. Como la participación del SEM-R fue total con las maestras de la North Pacific, se seleccionó una escuela similar dentro del distrito con propósitos comparativos. Como base para este informe se tomaron en cuenta las revisiones de las observaciones por el director, dos días de observación en las clases de North Pacific, una visita a las clases de no- SEM-R en una escuela similar, los cuestionarios de los maestros, y las entrevistas con el especialista de lectura, el director, y el especialista de medios. El apoyo y la guía del director se combinaron con la programación flexible por parte de los maestros para el tiempo SEM-R, y fue posible que las observaciones se llevaran a cabo en todas las clases del SEM-R durante el transcurso de dos días.

Las observaciones de las clases nos brindaron imágenes de las diferentes fases de implementación y variaciones en los estilos instructivos de los maestros. De las 10 docentes observadas, siete asistieron a un entrenamiento de una semana de duración en la Universidad de Connecticut en donde participaron de la instrucción de cinco días del SEM-R y áreas relacionadas de desarrollo profesional. Los tres que no pudieron asistir a las sesiones de entrenamiento de una semana de duración fueron entrenados por el especialista de lectura a través de la instrucción directa (medio día), recibieron el manual de instrucción del SEM-R, entrenamiento y retroalimentación del especialista de lectura, junto con otras docentes durante los encuentros mensuales del SEM-R. Todos los docentes recibieron notas del director después de cada observación citando las fortalezas y un área para mejorar.

Clases SEM-R

Los tamaños de las clases de tercer grado en North Pacific durante los días de observación variaban entre 14 y 18 alumnos, cinco maestros fueron responsables por la enseñanza de un bloque de dos horas de lectura y letras y arte cada día. Los tamaños de las clases de cuarto grado en North Pacific eran más grandes que las de tercer grado, oscilaban entre 27-31 estudiantes con un promedio de tamaño por clase de 29. Tres maestros fueron responsables por la enseñanza de la lectura, letras y arte en cuarto grado. Durante la observación, las clases de quinto grado variaban su tamaño entre 23 -28, y el Boletín de Responsabilidad Escolar identificó un tamaño promedio de clase de quinto grado de 31 para el año académico 2007-2008. Tres maestros fueron responsables por la enseñanza de quinto grado, y las observaciones se llevaron a cabo en las aulas durante el transcurso y casi al final de la intervención.

Tercer Grado Sra. Mallory

Las clases estaban organizadas con bancos colocados en filas, uno al lado del otro. En el pizarrón de noticias se había publicado una lista de estrategias identificadas en el manual del SEM-R. La lista se identificó como "Foco de la Estrategia" y una flecha señalaba la estrategia "Haciendo Conexiones." Había también recordatorios acerca de la auto-regulación y ejemplos de buenos comportamientos de lectura pegados en la pared adyacente. Los libros estaban ordenados en tachos; y organizados por género y series de autores en los estantes de la biblioteca que revestía la pared opuesta. Ese día la maestra recién había completado la Fase Uno de lectura en voz alta y los estudiantes estaban en la transición a las posiciones de la Fase Dos. Estas posiciones (almohadas, rincones, escritorios, etc.) eran lugares asignados que cambiaban en un patrón secuencial regular cada semana. Los estudiantes se movían rápidamente a sus posiciones e inmediatamente comenzaban la lectura en la Fase Dos de sus elecciones. La habitación estaba en silencio excepto por el sonido de la calefacción y el susurro de las preguntas de la Sra. Mallory mientras conversaba con un estudiante.

La Sra. Mallory comenzó su charla reviendo las reflexiones más recientes del estudiante en su lectura en el Registro de Lectura del SEM-R. Una vez que terminó de leer, la Sra. Mallory preguntó acerca del personaje, y pidió al alumno que "leyera un poquito para ella." Una vez que el estudiante leyera unas pocas oraciones, la Sra. Mallory la detuvo con una pregunta abierta, que testeaba la comprensión del texto por parte del alumno:

1. ¿Por qué supones que ella reconoció el nombre?
2. ¿Podes hacer alguna conexión?
3. Eso está bien, seguí leyendo.

Después de unas pocas preguntas más, el estudiante se detenía, y la Sra. Mallory una vez más comenzaba a realizar preguntas. La primera pregunta fue, “¿Crees que Scarlett va a cambiar?” El estudiante averiguaba sobre el conocimiento de la Sra. Mallory del personaje y la ella respondía, “Infero, no habiendo leído el comienzo....” Esta instancia proveía a la Sra. Mallory con la oportunidad de utilizar su conocimiento profesional acerca de las estrategias de lectura para realizar preguntas de orden superior y modelar la estrategia para realizar inferencias, una estrategia frecuentemente utilizada por los buenos lectores.

Los registros del SEM-R fueron visibles en la mayoría de los escritorios de la clase. En el registro de un estudiante, una selección de reflexión al azar se centraba en el SEM-R, el estudiante escribió: “Mi parte favorita de la escuela es SEM-R. La parte que menos me gusta es cuando tenemos que detenernos. No es divertido detenerse.” El mismo día en otro registro estudiantil, se encontró lo siguiente sobre el tema: “Yo verdaderamente amo el SEM-R porque puedo descubrir cosas que podría no tener en la vida real.”

Durante un periodo de 12 minutos, la Sra. Mallory mantuvo charlas con dos estudiantes. El patrón fue el mismo para ambos estudiantes, la Sra. Mallory revisaba las reflexiones de lectura, les pedía que lean, y después procedía a realizar preguntas. Había diferencias obvias entre los dos estudiantes en el nivel de lectura (uno en un libro de capítulo y el otro en un libro con imágenes). La mayoría de las preguntas para el segundo estudiante eran relacionadas con el contenido mientras que la mayoría de las preguntas para el primer alumno eran con final abierto. A pesar de la variabilidad en los dos estudiantes, la Sra. Mallory realizó preguntas de alto orden de pensamiento a ambos estudiantes. La Sra. Mallory explicó que ella creía que las conversaciones eran importantes y habían estado trabajando bien en su implementación del SEM-R., “Disfruto el encuentro con mis estudiantes y los debates sobre los libros. Es una gran oportunidad para profundizar.” Más tarde ella explicó, “Las conversaciones me permitieron obtener un beneficio en el conocimiento de los estudiantes y sus habilidades de lectura.”

Otro día, la Sra. Mallory llevo su clase de tercer grado al laboratorio de computación donde ellos se engancharon en las actividades de la Fase Tres utilizando el Sistema de Aprendizaje Renzulli. Este día, los estudiantes se sentaron en la computadora (cada estudiante tenía su propia computadora). Cada estudiante tenía una hoja de trabajo con una serie de preguntas acerca de los planetas en nuestro sistema solar. La Sra. Mallory comenzó, “Tomen asiento. Hoy vamos a utilizar el Aprendizaje Renzulli para explorar los planetas.” Ella procedió a dirigir a los estudiantes a que respondan las preguntas en la hoja de trabajo yendo a la actividad que ella había creado para ellos y tecleando en el sitio web cuyo enlace ella había creado previamente para ellos. Ese día los estudiantes parecían estar menos focalizados que con anterioridad, y muchos lucharon para poder entender como navegar a través del sitio web que se había preparado para ellos. Un estudiante fue a un sitio diferente, pero la Sra. Mallory lo re dirigió al sitio prescripto. Se quejó porque no podía encontrar las respuestas en el otro sitio.

La implementación de la Sra. Mallory de la Fase Dos brindó una transición suave entre la Fase Uno y la Fase Dos e incorporó preguntas diferenciadas en las conversaciones; consecuentemente 100% de los estudiantes se centralizaba en la lectura durante la observación conducida en la clase. La Fase Tres de la implementación del SEM-R difería de la Fase Dos. Por ejemplo, una sola opción se brindó para el tiempo de la Fase Tres en lugar de la sugerida provisión de elecciones múltiples. Además, la actividad de la Fase Tres fue una extensión de la currícula de ciencia más que una extensión de un tema de alto nivel o material de lectura, y no hubo oportunidad para la creatividad productiva. La Sra. Mallory tenía conciencia que ella podía mejorar la implementación de la Fase Tres si proveía elecciones, la había

identificado como área de mejoramiento y establecido un objetivo profesional personal para llegar a este resultado.

Tercer Grado Sr. Faulkner

Al entrar a esta clase, el Sr. Faulkner estaba involucrado en una conversación con sus 18 alumnos de tercer grado, y cada uno de ellos parecía estar prestando mucha atención con algunos gestos ocasionales de acuerdo tales como: “¡Oh! ¡Sí!” y con movimientos afirmativos de cabeza. Parecía que el Sr. Faulkner estaba esperando ser observado porque tan pronto vio al director y al investigador, los saludo y cambio el tema a la Fase Uno del Libro Motivador. El Libro Motivador comenzó con el Sr. Faulkner hablando acerca del negocio de segunda mano al que había asistido durante el fin de semana y ansiosamente mostró a sus estudiantes una caja de libros que había adquirido allí. Señaló que la mayoría de los libros sólo le habían costado \$0,10 y comenzó extrayendo libros de la caja para mostrar a sus alumnos las tapas. El alentó a sus estudiantes a detenerse en las “Ventas de Garaje” y en los mercados de pulgas porque, “...hay tantas cosas para ver y casi siempre pueden encontrar un libro.” Enfatizó que tener libros para leer no tenía por que ser caro y les recordó que deberían tener la tarjeta de la biblioteca. Luego giró hacia el otro lado de la clase, y mostró a los alumnos varios libros de los que ellos podrían aprender más adelante en la semana, pero explicó que para ese día él había elegido esos libros “motivadores” (de enlace).

El Sr. Faulkner utilizó la misma serie de preguntas durante los dos primeros Libros Motivadores. El preguntó, “¿Saben algo acerca de The Littles? Pues yo no. Mirando la imagen les preguntó: “¿De que se trata el libro?” El leyó la parte de atrás del libro. Después de leer la tapa, el Sr. Faulkner abrió el libro y leyó un párrafo que parecía haber elegido de antemano. El mostró las imágenes de adentro del libro e identificó el género. El procedió de la misma forma con el segundo libro, Timmy to the Rescue. El Sr. Faulkner identificó que el tercer libro lo había seleccionado porque pensaba que Ralph, un estudiante en su clase, lo disfrutaría. Este libro, Space, tenía múltiples imágenes y el Sr. Faulkner dijo: “Este atrapa tu interés con solo ver las figuras.” El Sr. Faulkner entonces presentó un cuarto libro y terminó recordando a los estudiantes que él presentaría otros de los libros que había encontrado en el mercadito de beneficencia al día siguiente.

En este día, el Libro Enlace (Disparador) duró 15 minutos, y el Sr. Faulkner pudo mantener a sus estudiantes interesados y escuchando activamente. El Sr. Faulkner expresó entusiasmo por la lectura y sus declaraciones acerca de encontrar muchos libros por poco dinero pudieron haber contribuido en la habilidad de los estudiantes para focalizarse durante los 15 minutos del tiempo del Libro Motivador.

A través de otra observación, el Sr. Faulkner condujo conferencias individuales con sus estudiantes mientras el resto de su clase se involucraba con la lectura de los libros que habían elegido para la Fase Dos. Durante la conferencia observada, el Sr. Faulkner realizó preguntas diferenciadas para cada estudiante, y preguntas con final abierto después de hacer que los estudiantes leyeran un breve pasaje. El Sr. Faulkner permitió que sus estudiantes sean voluntarios para las charlas, y utilizó el Registro del SEM-R del docente para rastrear el número de conferencias que había llevado a cabo con cada estudiante.

Tercer Grado Srita Binney

Los estudiantes se reunieron alrededor de la Srita Binney mientras tomaba una serie de libros naranjas ubicados detrás de la mecedora en la que estaba sentada. Una mirada alrededor de la habitación revelaba libros prolijamente organizados en los estantes en canastos ordenados por género y series de autores. Inspeccionando un poco más, llamaba la atención las coloridas pizarras de información con el trabajo de arte de los estudiantes tales como dibujos libres de barcos y cortas composiciones recomendando los libros para la crítica.

Este día, el Libro Motivador comenzó mientras el docente, mostraba a los estudiantes un libro que parecía les resultaba familiar, preguntó; “¿Cuál era el gran problema en este libro?” Cuando un estudiante respondió, la Srita. Binney preguntó; “¿Cómo se resolvió el gran problema?” Después de escuchar la respuesta, la maestra procedió a explicar, “Selecciona estos dos libros hoy, porque como Muggie Maggie, tienen un gran problema.” Abrió el libro y comenzó a leer Ramona Forever de Beverly Cleary. Los estudiantes escucharon intensamente mientras la Srita. Binney leyó con sentimiento. Los estudiantes se rieron en los momentos apropiados, demostraron compromiso con el texto y parecían prestar cuidadosa atención a la maestra mientras leía. Después que la Srita Binney propuso unas pocas preguntas abiertas mas, le preguntó a sus estudiantes: “¿Cuando mañana vayan a la biblioteca, que clase de libros les dará puntos? Las manos de los chicos se levantaron y múltiples estudiantes quisieron dar la respuesta, “Libros con soluciones Inteligentes.” La maestra reforzó la respuesta deseable, “Si me pueden decirme porque el libro requerirá una solución inteligente obtendrán puntos.” Los puntos ganados eran cupones estudiantiles para canjear por tiempo libre que los estudiantes podían utilizar yendo a la biblioteca, en lecturas libres, juegos, u otros intereses básicos. Después de 20 minutos, los estudiantes fueron direccionados a guardar sus tareas pues se terminaba el día escolar. En una entrevista de seguimiento con la Srita. Binney, ella explico, “Debido a la manera en que los horarios están establecidos, no tengo tiempo para la Fase Uno y la Fase Dos juntas. Como los chicos están más focalizados por la mañana, hacemos el SIR durante el bloque de la mañana y los Libros de Enlace al final del día.”

Otro día, durante un período de 10 minutos, la Srita Binney condujo dos charlas. En una de la charlas, la Srita. Binney intento algo que ella no había probado con anterioridad. Previamente había identificado que Jason, un estudiante que consistentemente luchaba con su focalización y la regulación de su comportamiento, estaba leyendo el mismo libro que un niño identificado por la maestra como “un buen ejemplo.” El estudiante modelo tenía un rendimiento consistentemente alto y rara vez se involucraba con comportamientos fuera de la tarea, esto le dio lugar a la Srita. Binney a facilitar la conversación sobre Eragon, el libro que ambos estudiantes estaban leyendo. La conversación facilitadora parecía una conferencia individualizada en la que había finales abiertos y preguntas de alto orden de pensamiento: “¿Cuál crees que es el mensaje del autor en esta libro? ¿Qué piensas que el autor trata de decirnos acerca del amor?.” En las conferencias que duraron un poco más, (7 minutos), las respuestas de ambos chicos fueron dirigidas a la maestra en lugar de a ellos mismos. Cuando se les pidió que utilizaran ejemplos del libro para sustentar sus respuestas, un estudiante fácilmente respondió, mientras que el otro dudo, hablando muy suavemente en una voz casi inaudible.

La Srita. Binney explicó que ella, “...realmente disfruta las charlas con los estudiantes acerca de sus lecturas. Realmente les ayuda a comprender su nivel y sus intereses. “Ella continuo informando, “Los estudiantes están entusiasmados con la lectura por primera vez y sus padres han decidido involucrarse más con ella.” Es más que simplemente un placer, porque explicó, “Veo mucho crecimiento en los

estudiantes. Uno en particular tiene mucha mayor fluidez y está mucho más interesado en la lectura que nunca antes de esto.”

A pesar del entusiasmo expresado por el SEM-R y los beneficios de su implementación, la Srita Binney también se enfrentó con los desafíos de la implementación del SEM-R relacionada con la elección de libros estudiantiles. Tempranamente en la intervención del SEM-R, los estudiantes consistentemente seleccionaron libros que eran muy fáciles. Ella explico; “Mis desafíos suceden cuando les permito a los chicos elegir libros por ellos mismos. Muchas veces en tercer grado, sus intereses están en los libros con dibujos, y no con material desafiante.” Después de tres meses de implementación, sin embargo, creyó que el desafío relacionado con la elección del libro había cambiado como cultura de la inserción de material desafiante de lectura en la clase...”los lectores de bajo nivel están eligiendo libros que son muy difíciles y no quieren leer libros con capítulos fáciles fundamentados con imágenes.”

Durante las observaciones, se hizo claro que la reflexión estudiantil y los registros llevados eran necesarios porque los estudiantes consistentemente tenían sus registros SEM-R sobre sus escritorios, y los registros reflejaban el desgaste diario con tapas dobladas y decoradas así como también entradas de información por todos lados. En la forma en que los estudiantes reflexionaban, se hacía evidente que la Srita Binney había modelado el comportamiento reflejado en sus prácticas, la serie de metas profesionales, y los acercamientos únicos que había determinado para incrementar la comprensión y los comportamientos de auto regulación en sus estudiantes.

Tercer Grado Perspectivas en el Grupo Foco

Durante un encuentro mensual regular una entrevista con un grupo foco de maestras de tercer grado resultó en las perspectivas generales siguientes de las maestras de tercer grado que estaba implementando el SEM-R, como se explica en las siguientes citas:

- Mis alumnos de tercer grado han florecido. Leen sin mirar el reloj.
- Se han convertido en una clase de lectores. Cuando es hora de guardar los libros, les tengo que recordar que cierren los libros para que no se vayan de viaje.
- [Sarah] comenzó como una lectora reticente, pero ahora lee cuatro libros al mismo tiempo: Un libro desafiante, un libro consuelo, y dos libros en casa.

Un área de preocupación expresada por las maestras de tercer grado fue que no había suficientes libros de alto interés para los lectores en crisis y para los Alumnos con Inglés como Segunda Lengua (ELL). Los estudiantes no querían leer acerca de un personaje “tonto,” pero preferían, “libros más maduros con texto más fácil.”

Cuarto Grado Sr. Champion

Se percibió inmediatamente que en la clase del Sr. Champion los 28 estudiantes en ella mencionaban elecciones de lectura independiente en una variedad de maneras. Primero, uno de las publicaciones en la pizarra de información era un cartel enmarcado con ejemplos de biografía de tapas de libros que decía: “¿Quieren leer una “bio?”.” Cerca de la pizarra de biografías había múltiples “tarjetas de recomendación” que les permitía a los estudiantes identificar el nombre, el título, el autor y el género del libro junto con una breve explicación de los meritos o fallas del mismo. Otra pizarra de información estaba completamente dedicada a las estrategias de lectura con un cartel que decía: “¡Nos

estamos convirtiendo en lectores expertos"! En el medio de la pizarra, había un listado de las estrategias de lectura como la visualización, las conexiones y predicciones con explicaciones adyacentes a cada estrategia. Por debajo, los estudiantes habían completado un tarjeta de 6 por 4 pulgadas, y con cada una identificaban uno de los tres tipos de conexiones: texto para uno mismo, texto para el mundo, texto para el texto. En cada una de las tarjetas, los estudiantes escribieron un pequeño párrafo acerca de una conexión particular y utilizaron detalles de la historia para clarificar las conexiones. Mientras las pizarras de información se centraban estrictamente en la lectura, el arreglo de los diferentes elementos fue más desordenado y al azar. Este mismo acercamiento se utilizó para arreglar la biblioteca de la clase ya que se veía con claridad que los libros no estaban organizados en los estantes y muchos de los mismos estaban dispersos alrededor de la clase.

Fue notorio observar que la maestra no les pedía a los estudiantes que utilizaran la sección de reflexión del Registro de Lectura SEM-R y tampoco tomaba notas de los estudiantes en la sección de registro, sin embargo, se requería que los estudiantes reflexionaran acerca de su lectura y realizaran un seguimiento de su progreso en múltiples formas. Por ejemplo, sobre los escritorios de los estudiantes había múltiples "Breve reseña del Libro." La reseña de los libros incluían información sobre el libro que el estudiante estaba por leer y requería que el estudiante identificara si era de ficción o de no ficción. Mas aun, la reseña del libro requería un breve resumen, la identificación de tres cosas realmente interesantes sobre el libro, y una puntuación subjetiva del libro y una explicación de dicho puntaje. Se brindó otra oportunidad para seguir las huellas y monitorear pidiendo a los estudiantes que identifique su nivel de lectura y después seleccionen libros desafiantes eligiéndolos en uno o dos niveles por sobre el nivel identificado en el alumno. De manera adicional, se les pidió a los estudiantes que hagan una lista de varios libros que caían dentro de la categoría de "desafío" para futuros intereses de lectura.

En uno de los días de observación, el Libro Motivador del Sr. Champion fue especialmente entretenido y excedió las expectativas de planificación, discusión de género, y de compromiso estudiantil. Durante los 15 minutos del Libro Motivador, se presentaron diez libros de dos géneros: poesía y biografías. El comenzó hablando de Walt Disney, ayudando a los estudiantes a realizar la conexión entre el hombre y el parque temático de Disneylandia. Después, continuó conectando a Walt Disney con Neil Armstrong y Abraham Lincoln hablando de los personajes: imaginario versus histórico. Estas conexiones fueron sorprendentes, pero lógicas y justificables dado la forma en que se presentaron. El utilizo el contraste entre lo imaginario versus lo histórico para hacer una transición hacia el debate de la poesía al mismo tiempo que introducía el personaje de Runny Babbit y terminó el poema descriptivo diciendo: "¿Sabían que lo que acabo de leer era simplemente un poema? ."El luego puso un quinto libro en el proyector para que los estudiantes pudieran ver las ilustraciones y preguntó: ¿Sabían que Shakespeare era un poeta?, y leyó brevemente del libro de Romeo y Julieta. Se trasladó a una sucesión de otros cuatro libros (Mama Goose, Dirt on My Shirt, A Kick in the Head, y What a Day it was in School). Los estudiantes rieron históricamente y aun el director se conmovió con lágrimas de regocijo mientras la lectura expresiva le permitía a los estudiantes y observadores conectarse con el libro. El sugirió que la poesía podía ser seria, divertida, o sin sentido y saco otro libro de al lado, manejándolo con extremo cuidado. "Este," dijo en voz silenciosa y casi callada, "es un libro muy especial. Es más viejo que todos nosotros en esta habitación." Ubicó el libro en el proyector en donde se revelo que el libro era de 1930. El leyó un breve poema y habló acerca de cómo los libros muy antiguos debían manejarse con cuidado. Sedujo a los estudiantes diciendo: "Si tienen mucha suerte, les permitiré leer un poema del libro." Terminó señalando que la poesía es una maravillosa forma de expresión de uno mismo, y Uds tendrán la oportunidad de escribir la suya más adelante esta semana." El Sr. Champion claramente compartió su entusiasmo por la lectura y más de la mitad de la clase le pidió leer los libros de poesía cuando el terminó con el Libro Motivador.

Los estudiantes cambiaron en menos de dos minutos a sus ubicaciones SIR y 23 de los 28 estudiantes pudieron mantener el foco en la lectura por los 40 minutos restantes del SIR. El Sr. Champion utilizó un sistema para las ubicaciones SIR en las cuales los estudiantes alternaban entre los números pares e impares para elegir los asientos. Hoy, los pares pueden sentarse donde eligen y los impares permanecen en sus escritorios.

Durante los 40 minutos del Tiempo SIR, el Sr. Champion sostuvo charlas con cuatro estudiantes que tenían habilidad variada en la lectura. En la primera charla, el Sr. Champion comenzó la conferencia preguntando, “¿Qué libro elegiste? Seguida por, “¿Querés leer un poco para mí? En esta charla, el Sr. Champion realizó múltiples preguntas de comprensión incluyendo preguntas focalizadas en el personaje. También ayudó al estudiante con habilidades de lectura básica a decodificar la palabra descomponiéndola en pequeñas partes y ayudándolo a utilizar las pistas del contexto para comprender el significado de la palabra. Otras preguntas de habilidades básicas mencionaban el género, el argumento, el encuadre, y el nivel de desafío.

El próximo estudiante leía el tercer libro de la serie Twilight, Eclipse de Stephanie Meyer. Inicialmente las preguntas eran de comprensión y no requerían de un orden alto de pensamiento, sin embargo, los estudiantes consistentemente agregaban información adicional con sus respuestas a preguntas como:

1. ¿Te gustó la serie?
2. ¿Desde que perspectiva se relata esta?
3. ¿Toma buenas decisiones?
4. ¿Tiene ella un rol en la comunidad de los vampiros?
5. ¿Es ella un vampiro?

Después de este abordaje de preguntas comprensivas el Sr. Champion le pidió que leyera un poco. Cuando el estudiante tambaleó con la palabra “intercedió,” el maestro le preguntó: “¿Podes adivinar el significado?” Entonces, ¿Cómo percibió el vampiro eso?

Un patrón relacionado con el protocolo de la conferencia comenzó a surgir y permaneció consistente a través de las siguientes conversaciones. El maestro primero trataría de obtener información sobre el contenido del libro, y después le pediría al estudiante que leyera brevemente, y continuaría la lectura con una serie de preguntas. El Sr. Champion también mencionaría un nivel de desafío en las charlas. Todos menos uno de los cuatro estudiantes, estaban bien emparejados (ej., una o dos palabras que fueran desafiantes, o la mención de conceptos o ideas complejas). Al cuarto alumno se le pidió que seleccionara un libro más desafiante.

En este día, no se observaron actividades de la Fase Tres, sin embargo, el maestro había desarrollado materiales para conducir la extensión de los proyectos a la Fase Tres, y había planeado charlas para señalar las elecciones y progresos de sus estudiantes.

Cuarto Grado Srita. Stretchberry

La Srita. Stretchberry, responsable de las instrucciones de lectura tanto en cuarto como en quinto grado, tenía un tamaño de clase de 31 estudiantes. La clase en si misma tenía una pared de recomendaciones en donde los estudiantes aconsejaban sobre los libros que ya habían leído junto con la razón de su recomendación. Una de las paredes tenía un árbol alto de 3 pies hecho de papel y dentro y a

través de todas sus ramas había formularios completados por los estudiantes, que representaban las conexiones texto a texto, texto a mundo, texto a sí mismo. El título encima del árbol decía “Lea y haga crecer el árbol.” La biblioteca de la clase fue organizada por género y autor, en los estantes de la biblioteca y en los tachos alrededor del aula. El director mencionó “Siempre agrega a su biblioteca aúlica. Es el tipo de persona que pasa sus fines de semana en Barnes y Noble buscando libros nuevos para sus chicos.” El foco del entorno de lectura proveía evidencia de la actividad de la Fase Tres mientras los alumnos generaban tapas de libros y variados proyectos descansaban sobre los estantes y mesas alrededor de la clase.

En este día, la maestra introdujo dos libros durante la Fase Uno; *A Kick in the Head* de Paul Janeczko y *Love that Dog* de Sharon Creech. La maestra abrió el Libro Motivador informando a los estudiantes que ese día hablarían sobre poesía. Después, preguntó “¿Cuándo habían escrito poesía, y sobre que? ¿Qué tipos de poesía habían escrito? ¿Haiku?” Después de las respuestas de los estudiantes, ella preguntó “¿Por qué creen que las personas escriben poesía? Nuevamente espero la respuesta de sus alumnos y después saco el libro, “*A Kick in the Head,*” y explicó que el libro era una guía a las formas poéticas. Ella modelaba su pensamiento mientras se enganchaba hablando en voz alta y decía: “Hay algunas formas aquí adentro de las que nunca había escuchado hasta que mire este libro. Por ejemplo, aprendí que Clerihew es una forma de poesía hecha para dos coplas. ¿Recuerdan que es una copla?” Continuó leyendo *Love that Dog* y compartió con sus estudiantes que vio al autor en la librería para que le firme el libro y cuando el autor leyó del libro ella “se rio fuerte.” Terminó con el Libro Motivador mostrando a sus alumnos algunos otros libros que planeaba introducir durante la semana, una semana dedicada a los libros de poesía.

Con una simple oración, “Hora para la transición al SEM-R,” los estudiantes correataron a través del salón hacia el rincón en donde los tachos guardaban los registros de lectura y los libros que leían en ese momento. Los alumnos rápidamente regresaron a sus asientos con poca argumentación o distracción. La maestra les pidió a los alumnos que escribieran el título del libro que estaban leyendo ese día en el registro de lectura. Durante los 30 minutos de observación del tiempo SIR de la Fase Dos, los 31 estudiantes se mantuvieron focalizados y despegaron la vista de sus libros mientras otros estudiantes eran llamados al lado de la maestra para la charla. La conversación duraba casi 10 minutos y de las tres charlas observadas, no se le pidió a ninguno de los estudiantes que leyera. En dos de las charlas, la maestra hizo preguntas sobre un libro que los estudiantes recién habían terminado, mientras que en la tercera charla, el estudiante estaba casi llegando al final. La Srita. Stretchberry expresó que las conversaciones la habían ayudado a desarrollar una fuerte comprensión de las fortalezas y las debilidades de cada uno de sus estudiantes, pero admitió que le resultó difícil mantener las charlas reducidas entre 3 o 4 minutos.

Durante las charlas, la Srita. Stretchberry consistentemente realizó preguntas de comprensión de alto orden, pensando preguntas intercaladas todo el tiempo. Por ejemplo, en una charla las preguntas fueron:

1. ¿Cuál es la misión?
2. ¿Cuál es su rol? ¿Cuál era su trabajo?
3. ¿Qué hizo ella? ¿Qué preparó?
4. ¿Qué pensó cuando ella hizo eso?
5. ¿Fue eso inteligente de su parte?
6. Si estuvieras en sus zapatos ¿Hubieses hecho algo diferente? ¿Qué?
7. ¿Ha cambiado desde que comenzaste esta serie? ¿Cómo?

8. ¿Qué piensas que va a suceder al final?
9. Porque piensas que la enviaron allí?

Mientras las preguntas estaban centradas en la comprensión y algunas eran preguntas de alto orden de pensamiento, la maestra no dijo o utilizó explícitamente el vocabulario de los lectores expertos, tales como predicción, argumento, comprensión, o el propósito del autor.

Durante las entrevistas, la Srita. Stretchberry consistentemente compartió que las actitudes de sus estudiantes hacia la lectura estaban cambiando y estaban más ansiosos por leer y compartir sus historias entre ellos y con ella. Ella afirmó, “Escucho historias frecuentes acerca de ir al negocio para obtener un nuevo libro (Cuestionario Docente; Marzo, 2009).” Este entusiasmo podía haber aumentado a través de la implementación del SEM-R mientras la Srita. Stretchberry documentaba una clara trayectoria de mejoramiento. Al comienzo los estudiantes solo pudieron focalizar durante 20-25 minutos en sus selecciones de lectura. Al final de la intervención, la Srita. Stretchberry describió que los estudiantes estaban “muy focalizados” y que habían podido regular su comportamiento y mantener el foco durante los 45 minutos del tiempo completo del SIR. La Srita. Stretchberry clarificó al compartir, “SEM-R está mejorando mas allá de mis expectativas iniciales. Estoy muy feliz con los progresos de mis estudiantes.”

Cuarto Grado Perspectivas en el Grupo Foco

Durante el tiempo de los encuentros mensuales una entrevista grupal reveló algunas perspectivas generales de la implementación del SEM-R por las maestras de cuarto grado:

- He visto un increíble salto hacia la comprensión y el placer por la lectura.
- El nivel de interés es enorme. No paran de hablar de sus libros.
- Uno asume que los chicos tienen las estrategias para recoger un libro y hablar sobre él, pero no las tienen. Este programa ha traído esto a la clase.

Un área de preocupación expresada por las maestras de cuarto y quinto grado fue el desafío que sintieron para mantener sus charlas entre tres y cuatro minutos para poder conversar con todos los estudiantes por lo menos una vez por semana. Una maestra expresó: “Llegar a los 32 estudiantes en una semana es imposible, pero vale la pena la lucha.”

Quinto Grado Sra. Bowers

Las paredes de la clase de la Sra. Bowers estaban totalmente cubiertas con coloridos proyectos que representaban una variedad de productos de la Fase Tres que había sido integrada con otras áreas de contenido. Por ejemplo, en una pared, numerosos barcos dibujados a mano ilustraban el talento artístico de los estudiantes y se conectaba con la currícula de los Estudios Sociales. En otra pared había una serie de “Pequeños Informes Independientes” y en otra área los libros ilustrados de los estudiantes estaban en hileras debajo y a lo largo de la mesa. Además como evidencia de la Fase Tres, numerosas áreas casuales de lectura se esparcían alrededor del salón incluyendo dos sofás, dos sillas mecedoras, y un espacio provisto para la hora SIR de la Fase Dos. En un rincón adyacente a la silla mecedora había una infinidad de instrumentos musicales y una alfombra en donde los estudiantes se reunían el día del Libro Motivador.

En este día, la Fase Uno estaba ya en progreso mientras los estudiantes escuchaban intensamente a la maestra leer de *The End of the Beginning: Being the Adventures of a Small Snail (and an Even Smaller Ant)* de Avi y Tricia Tusa. La maestra leía gesticulando mientras abría sus ojos ampliamente, y su voz era fuerte y aguda representando un momento sorprendente en el libro. Algunos estudiantes respondían con movimientos físicos de temor mientras sus sonrisas comenzaban a surgir en sus caras. Al poco tiempo la maestra terminó su lectura en el medio de una oración, para la consternación de los chicos que querían seguir escuchando. La Sra. Bowers sonrió y comenzó a hablar acerca de lo que había leído: “Este es un libro poco convencional y hay un montón de juego de palabras. Por ejemplo: “Atrapados en su propia telaraña...” Antes que la maestra pudiese preguntar que significaba esa frase, un estudiante levantó la mano y dijo no entender la frase. Casi inmediatamente después de haber pronunciado las palabras, cambio de idea: “¡Oh! Como estar atrapado en una telaraña que uno hizo.” La maestra respondió diciendo: “Si, ese es exactamente su significado y el libro está lleno de frases como esta.” Cuando ella saco otro libro lo presentó diciendo: “Este es otro de los libros económicos que encontré en el negocio: *The Tomb of Anak.*” Leyó la tapa de atrás y terminó con, “Parece ser muy intrigante ¿no es cierto? Recuerden los libros no tiene que ser nuevos para ser buenos.” El Libro Motivador duró aproximadamente 15 minutos y terminó con una introducción al tercer libro, *The Red Kayak* (Observación de Clase, Marzo9, 2009)

La Fase Dos comenzó después de un período de transición de 5 minutos en el cual los estudiantes reunieron los libros seleccionados y se ubicaron en su lugar de lectura. Muchos estudiantes tuvieron que mirar el “Gráfico de Rotación de su Lugar de Lectura” que estaba publicado en la pared. Había un sistema de rotación complejo pero se notó que los estudiantes comprendían claramente que estaban haciendo una vez que chequearon el gráfico pues rápidamente fueron a sus lugares. La maestra se ubico en el rincón para llevar a cabo las charlas, llamaba a cada estudiante en el salón para el tiempo de conversación. Durante la Fase Dos, el Tiempo SIR, la maestra llevó a cabo cuatro charlas y sólo 11 estudiantes pudieron mantener el foco durante el período completo de 50 minutos (Observación de la clase, Marzo 9, 2009). La maestra expresó frustración con las charlas y el proceso de cuestionamiento de los estudiantes acerca de la elección del material de lectura: “Los marcadores con indicios son muy limitados. Me gustaría investigar con mayor profundidad en su comprensión, por lo tanto, lo hago. De esta manera solo puedo trabajar con tres o cuatro chicos por sesión. Veo a cada estudiante cada dos semanas.” Las charlas duraban aproximadamente 10-12 minutos. La maestra atribuyó la inhabilidad de los estudiantes para focalizarse a la hora del día. En una entrevista de seguimiento explicó, “Nosotros rotamos los horarios, por lo tanto, a veces el SEM-R tiene lugar al final del día, a los estudiantes les encanta la lectura, por lo tanto, es fácil para ellos centralizarse en sus elecciones que en cualquiera de las otras asignaturas.”

La Sra. Bowers brindó una excepcional perspectiva de los registros estudiantes sobre el SEM-R. Durante las charlas entre los padres y la maestra, ella utilizó información extraída de los registros de cada estudiante para demostrar el rendimiento y para comenzar la conversación con los padres acerca de la comprensión y la responsabilidad del aprendizaje: “Los diarios de los estudiantes eran invaluable en las charlas con los padres para examinar los hábitos de lectura del estudiante. Son una pieza esencial para considerar la comprensión del estudiante....” También informo sobre las perspectivas de los padres sobre el SEM-R y la lectura de sus hijos. Un padre dijo que su hijo estaba leyendo en casa por primera vez sin que se pidiera. Un segundo padre informo que su hijo esperaba con ansiedad el momento de lectura en la escuela al comienzo del día, y un tercer padre expresó que estaba más entusiasmado que antes sobre la lectura y el aprendizaje de su hijo.

Quinto Grado Srita. Finey

La clase, como otras en esta escuela, tenía claras conexiones que los estudiantes habían realizado para escribir sobre sus lecturas y publicarlo en la pizarra informativa, esto proveía evidencia de la importancia de la comprensión y del significado del texto. Durante esta observación, la Srita Finey atrapo la atención de sus alumnos con unos breves, 10 minutos, de Libro Motivador que se centraba en la vida y experiencia de Pocahontas. Primero, leyó acerca de Pocahontas en Tales of Famous Americans, y después de esta lectura en voz alta, abrió un calendario con una foto de Pocahontas y leyó la leyenda al pie de la foto. Comparó las dos preguntándoles a sus estudiantes en que se parecían y en que eran diferentes. Identifico como la información en ambas es diferente pero ambas son precisas. Presento un tercer libro que era totalmente sobre Pocahontas y compartió con sus alumnos que había llorado cada vez que había leído la historia.

La clase fácilmente paso de la Fase Uno a la Fase Dos mientras la Srita Finey les pidió a sus alumnos que anotaran el libro que estaban actualmente leyendo en los Libros de Registro del SEM-R. Los estudiantes completaron esta tarea y comenzaron a leer su libro sin ninguna otra instrucción. A través del curso de estos 50 minutos del periodo de la Fase Dos, la maestra mantuvo conversaciones con 6 estudiantes con un promedio de tiempo de charla de 7 a 9 minutos. Cuando se le pregunto, la maestra explico su propio desafio con las charlas, “Es difícil charlar con todos los estudiantes durante la semana (32 estudiantes). Por lo general, puedo ver a cuatro o cinco estudiantes por día. “También hablo de cómo los estudiantes en crisis recibían mas charlas que los estudiantes que son parte del clúster de los dotados en su clase; “Encuentro fácil la charla con los mismos estudiantes una y otra vez mientras veo poco a otros. En respuesta a esta situación desafiante, hizo un enorme esfuerzo para cubrir su necesidad de encontrarse con todos los estudiantes sobre bases regulares y preparó una lista prioritaria que le asegurase ver a una variedad de estudiantes.

Otra área de preocupación de la Srita. Finey fue que determinados alumnos tenían dificultad para mantener el foco durante el tiempo completo del SIR. Los lectores ávidos querían más tiempo SIR mientras que los luchadores (los más flojos) querían menos tiempo. Identificó un par de estudiantes que “fingían estar leyendo” durante el tiempo SIR, explico: “tengo unos pocos alumnos que luchan para permanecer focalizados por más de unos pocos minutos (5-10). Trató de charlar con ellos regularmente... Durante una observación, dentro de los 20 minutos de comenzado el tiempo SIR, tres de los cuatro estudiantes se engancharon con comportamientos fuera de la tarea, pero pudieron re focalizar sin ser dirigidos y regresar a sus lecturas. Después de otros 25 minutos, siete estudiantes se alejaron de la tarea. La Srita Finey terminó la charla que estaba llevando a cabo y finalizó con el tiempo SIR ese día.

Quinto Grado Perspectivas en el Grupo Foco

Durante el tiempo de encuentro mensual del nivel de grado el grupo foco reveló algunos comentarios generales de las maestras de quinto grado en relación con la implementación del SEM-R. En particular, las maestras de quinto grado se focalizaron en el nivel variable de habilidades de los estudiantes y explicaron como el SEM-R influía en su aprendizaje.

- Los lectores ávidos están progresando, especialmente las tareas de evaluación.
- Uno de mis lectores en el extremo bajo está comenzando a enfrentarse con el desafío-aprendiendo que está bien no saber todas las palabras.

Los alumnos con Inglés como segunda Lengua (ELL) fueron un foco especial, las dos maestras indicaron que estos estudiantes estaban adquiriendo mayor confianza y muchos habían pasado de las respuestas cortas a las preguntas de las charlas y se los veía más animados y descriptivos. Los alumnos ELL también se estaban conectando con sus lecturas y pensando preguntas mientras leían.

Entrevistas

Una reunión y varias entrevistas con el director nos proporcionaron otra perspectiva acerca de la implementación del SEM-R en la Escuela North Pacific. Ella resaltó específicamente las razones que la llevaron a ella y a otros profesores a querer continuar con la implementación del SEM-R en el futuro, a pesar de los requisitos del programa de lectura prescriptos por el distrito, el programa básico de lectura.

Primero, citó las conversaciones que las maestras tuvieron en las reuniones mensuales del SEM-R y nivel de grado., “El SEM-R creo conversaciones sobre los estudiantes más profundas y ricas a nivel de grado de las que ella había visto en los últimos 10 años.”

Se continuó esta afirmación con mayores detalles acerca los encuentros del SEM-R. Ella identificó que el modelo era más de entrenamiento entre pares que en el pasado, y que las maestras funcionaban con un nuevo nivel de experiencia en la instrucción de la lectura. Mientras que las reuniones eran co-facilitadas entre ella y el Especialista en Lectura, las maestras tomaban con frecuencia la delantera y planeaban reuniones de 30 minutos que se convertían en reuniones de 75 minutos. Sugirió que las maestras apreciaban realmente la oportunidad de hablar entre ellas y se generaba un entusiasmo cada vez que la maestra compartía algo nuevo que habían probado en relación con las charlas y los Libros Motivadores. También, explicó que muchas maestras habían luchado con la selección de actividades de la Fase Tres, pero también sintió ansiedad acerca de la implementación de actividades de elección en las clases que fueron mitigadas cuando se dio cuenta que otros estaban enfrentándose con los mismos tipos de desafíos.

El especialista en medios y el especialista de lectura compartieron similares informaciones durante las breves entrevistas; citaron beneficios para los maestros y para los estudiantes. El especialista en medios:

Nunca vi nada como esto. Los estudiantes nunca habían sacado tantos tipos de libros diferentes. Vienen y preguntan por autores específicos también. Es realmente diferente a cualquier cosa que haya visto en el pasado. (Entrevista con el Especialista en medios, Marzo 9, 2009).

El especialista en lectura, Diane, resalto los beneficios de los estudiantes diciendo, “He visto un gran salto en la fluidez con el SEM-R.” Diane siguió hablando acerca de los beneficios del maestro: “SEM-R es apasionante porque nosotros, yo y las maestras nos divertimos ensañando y se nos permite utilizar nuestro conocimiento profesional.”

Hallazgos Emergentes entre Clases

Tres hallazgos principales emergieron de las observaciones y entrevistas: los beneficios de los estudiantes, el uso de los maestros del conocimiento profesional, y la elección de libros y su acceso. Los

beneficios de los estudiantes aparecieron para aplicarse a todos los sub grupos en la escuela desde los alumnos con Inglés como segunda lengua hasta los lectores talentosos. El segundo hallazgo que emergió fue el beneficio que los maestros experimentaron cuando se les permitía y alentaba a través del programa a utilizar y aplicar su conocimiento profesional. El tercer hallazgo se relaciono con la elección y selección de libros, que se manifestó de diversas maneras desde el acceso a libros de bajo costo a la elección del contenido de la selección de lectura. Este descubrimiento fue un sub-tema dentro del beneficio docente y estudiantil.

Los maestros percibieron beneficios para los estudiantes incluyendo las mejoras académicas a través del aumento de comprensión y la fluidez, el aumento del entusiasmo en la lectura, y el aumento de la regulación del comportamiento con la habilidad para mantener su foco entre 40-50 minutos. La mayoría de los maestros identifico la elección del libro como una razón por la cual los estudiantes leían por tanto tiempo. Más aun, las charlas individualizadas y diferenciadas les permitían a los maestros conocer a sus estudiantes como lectores, mejor que cualquier otro programa de lectura, para así poder brindarles instrucciones dirigidas a las necesidades específicas de los estudiantes. Las maestras también identificaron que todos los estudiantes estaban haciendo progresos. Los estudiantes ELL, por ejemplo, tenían más confianza, se enganchaban con el texto con mayor profundidad, proveían respuestas más complejas a las preguntas acerca de los libros que leían. Los estudiantes talentosos parecían haber hecho progresos también, y los maestros identificaban el progreso como medible. Otro de los beneficios estudiantiles percibido por los profesores, padres y personal fue la elección del estudiante. El especialista en medios, por ejemplo, explicó que los estudiantes eran más sofisticados en la selección de sus libros y los padres señalaron que sus hijos elegían leer en casa, un comportamiento poco común con anterioridad a la implementación del SEM-R.

Los principales beneficios para las maestras parecían ser la oportunidad de utilizar su conocimiento profesional para diferenciar la instrucción, evaluar el progreso de los estudiantes, modelar el comportamiento deseado, utilizar estrategias de instrucción, engancharse en disertaciones con los pares, y establecer metas para el desarrollo profesional. El Especialista de Lectura informó brevemente: “SEM-R es apasionante porque nosotros, yo y las maestras nos divertimos ensañando y se nos permite utilizar nuestro conocimiento profesional.”

La directora, las maestras, y los especialistas identificaron el SEM-R como beneficioso para ellos y para los estudiantes. Comunicaron que querían continuar con la implementación a pesar que el distrito requería que los maestros se comprometieran dos horas cada día al programa básico de lectura.

Dado que gran parte de la población estudiantil tenía desventajas socioeconómicas, los maestros en su mayoría se focalizaron en proveer acceso a los libros. Muchos maestros confiaron en caminos para conseguir libros que fueran muy baratos como los negocios de segunda mano, los mercados de pulga, y las ventas de garaje. Otros maestros pasaron su tiempo libre, durante las tardes y los fines de semana, buscando libros en los negocios locales. En todos los casos, los maestros buscaron libros teniendo en cuenta a sus estudiantes; seleccionar un libro para un estudiante en particular, un área de interés, o algo nuevo que podría expandir y resaltar las bibliotecas del momento. Los maestros alentaron a los estudiantes a asistir a los mercados de pulga y a los negocios de segunda mano para encontrar libros y les recordaron que podían leer libros gratis si tenían una tarjeta de biblioteca.

Conclusión

La impresión general en la Escuela North Pacific fue que ellos tuvieron una experiencia positiva en la implementación del SEM-R. Unos pocos desafíos se identificaron tempranamente en la implementación, pero los maestros pudieron utilizar su comunidad profesional para encontrar soluciones y muchos esperaron con impaciencia el potencial de un entrenamiento más avanzado en el SEM-R. Los estudiantes, sin embargo, fueron el foco principal a través de toda la implementación en la Escuela North Pacific, y el éxito de los estudiantes y su placer por el aprendizaje guio la toma de decisiones; esas que se hicieron y esas que con suerte se harán en el futuro.

CAPITULO 5: Discovery Gifted Magnet School

**Elizabeth Fogarty
Universidad de Carolina del Este
Greenville, Carolina del Norte**

La Escuela Descubrimiento de Dotación Magnet es uno de los ocho centros de dotación ubicado en un amplio sistema escolar urbano en el Oeste Medio de los Estados Unidos. La escuela está situada en un edificio de 100 años en una cuadra al sur del centro de la ciudad con calles de una sola mano con dúplex de ladrillos en decadencia y el centro de rehabilitación local.

Los corredores luminosos y las escaleras brillantes del interior proveen un austero y feliz contraste con la apariencia externa de una pequeña escuela y al entrar, un guardia de seguridad sentado en el vestíbulo todo el día lo saluda. Las clases de primer grado están ubicadas en el primer piso de la escuela, los terceros y cuartos grados están en el segundo piso, y las clases de quinto y sexto grado están en el último piso de la escuela. Además de tener una clase por nivel de grado, la escuela tiene una maestra de arte de tiempo completo, una maestra de castellano, y un Consejero.

A mitad de camino entre el primer piso y el segundo está la oficina del director; un gran lugar para observar los sucesos de una ocupada, aunque pequeña escuela. La que ocupa la oficina, Bonnie Dixon, es del tipo de directores que observa. Ella observa a todos sus estudiantes y tiene una mirada experta para la buena enseñanza. Tiene su mente llena de información y puede con facilidad recordar los puntajes de las pruebas estatales recientes y las mejoras a través de los años cuando menos del 100% de los chicos demostraban competencia (Habilidades). Ella rápidamente puede señalar, sin embargo, que el 100% de sus estudiantes ha reunido o excedido los estándares en las pruebas estandarizadas a nivel estatal en los últimos dos años.

La población estudiantil de la escuela refleja la población de los alrededores. Los datos de 2007 indican que 93% de los estudiantes en esta escuela son de color, mientras que en otras escuelas del mismo distrito los estudiantes de color son alrededor del 19 % de la población. Alrededor del 44% de los estudiantes en la escuela provienen de familias de bajos ingresos; a penas un poco más elevados que el promedio de la ciudad de 41%. Como sus estudiantes, los maestros en la escuela también son de diversidad étnica. A las maestras en la escuela no les preocupa trabajar mucho, y también les gustan sus estudiantes, y parecer depositar sus mas altas expectativas en ellos.

Clases SEM-R

Segundo Grado Sra. McGarry

Rose McGarry es una persona prolija y organizada. En las paredes se alinean gráficos prolijamente escritos que recuerdan a los estudiantes los comportamientos de los buenos lectores, como se multiplican los números, o las similitudes y diferencias de las letras de recientes lecturas en voz alta. A parte de los contenidos de los escritorios de segundo grado, nada está fuera de lugar. Sin embargo, sus alumnos de segundo grado, no son ni cercanamente tan prolijos y organizados como ella; los lápices y los libros salen de adentro de sus escritorios y los papeles se apilan de un escritorio a otro. Los alumnos

de segundo grado, sin embargo, nunca son conocidos por ser organizados o focalizarse mucho en sus tareas. Quizás sea por esto que la implementación de la Sra. McGarry sea tan excitante; ella de alguna manera se las ha arreglado para hacer que sus estudiantes de segundo grado lean por períodos de tiempo extendidos en libros que han elegido.

Con anterioridad a esta implementación, se había estudiado principalmente el SEM-R de tercero a sexto grado. A pesar que esta es una escuela de atracción para (Imán de) (Magnet) la dotación, se decidió que el segundo grado de la Sra. McGarry también participara. Cuando llegue a la clase de la Sra. McGarry la mañana de mi observación, ella les explico a sus estudiantes que yo era una de las personas a cargo del SEM-R y ellos se iluminaron y estaban visiblemente entusiasmados. Ella explicó que cambiarían un poco el horario normal de los Lunes para que yo pudiese ver el SEM-R debido a que al día siguiente tendrían una excursión. Los estudiantes comenzarían el día haciendo su trabajo de escritorio. Escribieron en un periódico diario de alguna especie. A medida que terminaban sus entradas en el periódico, abrieron sus libros y comenzaron a leer. Cuando todos terminaron con el trabajo de escritorio, la maestra les pidió que sacaran sus libros y registros del SEM-R.

La Sra. McGarry comenzó con su Libro Motivador contando a sus estudiantes que ella había estado pensando acerca de los problemas que había estado teniendo- aparentemente los estudiantes habían estado diciendo que no había libros en la biblioteca de la clase que quisieran leer. Ella dijo que en realidad había un género en la biblioteca aúlica que parecía que nadie lo había alguna vez utilizado. Ella dijo “Estuve pensando que quizás es hora de probar algo nuevo.” Mientras ella decía esto, muchos de los estudiantes dieron sus opiniones y se hizo evidente que la maestra era muy receptiva. Fue muy paciente al explicar la razón detrás de la selección de género que había realizado. Debatieron los temas que habían aprendido en clase, especialmente el Subterráneo. Sugirió que buscaran biografías acerca de Abraham Lincoln y otros en base a su aprendizaje en Ciencias Sociales. Continuó el debate sobre cómo leer los libros de no ficción, incluyó el hecho que la lectura de estos libros se realizaba para encontrar la información que se estaba buscando, por lo que muchas veces se salteaban algunas partes del libro, y no se leía el libro completo.

Mientras la Sra. McGarry continuaba con el Libro Motivador dijo “Voy a leer una pequeña partecita,” claramente se vio que los estudiantes estaban ansiosos por comenzar con su propia lectura. Ya tenían sus narices pegadas a sus propios libros o sus registros del SEM-R. Los niños de segundo grado de la Sra. McGarry eran ciertamente energéticos y parecían impacientes por ir mas allá del Libro Motivador, que había tomado 20 minutos, muy por sobre el período de tiempo sugerido para ese punto de la implementación. Cuando ella terminó con el Libro Motivador, muchos de sus estudiantes indicaron que querían leer más acerca de Abraham Lincoln y demostraron que la Sra. McGarry había creado exitosamente el enlace para motivar a sus estudiantes a la lectura de algo nuevo.

Al comenzar la Fase Dos, seis estudiantes fueron a la mesa y se sentaron con la maestra. Varios de los estudiantes estaban en la biblioteca al fondo del salón eligiendo libros. Hacían ruido mientras elegían sus libros y parecía que estaban distraendo a otros en su lectura. Dando un vistazo alrededor de la clase, fue impresionante notar, que sin embargo, que todos los niños en la clase de segundo grado estaban leyendo libros con capítulos.

En la mesa, un estudiante le leía a la maestra mientras los otros en la mesa leían en silencio de sus libros auto- seleccionados. La maestra tenía los registros de los estudiantes y los marcadores listos. Ella escuchaba al estudiante leer en voz alta por un rato, y luego le preguntaba al estudiante que pasaba en el libro. El estudiante hizo un extensivo resumen del libro y la maestra le pregunto varias preguntas de

alto orden de pensamiento. Después de realizar anotaciones en el registro del estudiante, la Sra. McGarry continuó con otro de los estudiantes en la mesa. En su charla, suministró a los estudiantes con preguntas individuales e instrucción de estrategia.

Se hizo notable que la implementación del SEM-R en un salón lleno de niños de siete años energéticos y conversadores tenía algunos desafíos distintos. Los alumnos de segundo grado, más que los estudiantes de otros niveles de grado en el estudio, parecían tener problemas manteniendo la auto-regulación de su lectura a través del tiempo asignado. También, 15 minutos después de la implementación, había todavía tres chicos buscando libros en la biblioteca. Por lo tanto, también puede ser cierto que los estudiantes más jóvenes necesitan más guía en la selección de sus libros.

A través de los registros docentes, la Sra. McGarry anotó que algunos de sus estudiantes tenían problemas auto-regulando su lectura, pero que la mayoría de la clase podía hacerlo y que todos los estudiantes esperaban con ansiedad y gran anticipación el SEM-R. Los registros de los estudiantes también indicaban que los estudiantes parecían disfrutar sus lecturas. El 16 de Setiembre, por ejemplo, uno de los estudiantes de la Sra. McGarry escribió:

Cuando leo me siento de maravillas, me siento increíble, realmente increíble. Leo en silencio cuando lo hago para mantener las palabras en mi cabeza. Es divertido leer. Siento toda clase de emociones cuando leo, como alegría, felicidad, asombro y de maravilla.

Otro estudiante escribió:

Me siento relajado cuando leo porque al comienzo estoy como “¡Ugh! ¡Esto es muy aburrido! Así, pero después de 5 minutos siento que es interesante. ¡Soy un chico lector! ¡Nací para leer! ¡Amo la lectura! ¡Es tan interesante!

Las propias palabras de los estudiantes ilustraban su amor por la lectura y parecían demostrar que a pesar que algunos continuaban luchando con la auto-regulación, la clase de lectura había sido una experiencia de disfrute por sobre todo.

Cuarto Grado Sra. Cross

Al entrar a la clase de cuarto grado de la Sra. Suzanne Cross, los estudiantes estaban todavía leyendo. Cuando mire alrededor, vi que la mayoría de sus estudiantes estaban enganchados; con tres excepciones que parecían tener problemas con la concentración en sus libros. Al fondo del salón estaban sentadas la Sra. Cross y otra mujer. La Sra. Vicki Pleschewski (que se me informó más tarde era la maestra de Castellano). Cada adulto se sentó cerca de un alumno y los cuatro parecían estar involucrados en sus respectivas conversaciones; ni siquiera levantaron la vista cuando entre en la clase y tome asiento al costado del salón. Pude ver que la clase tenía una biblioteca bastante extensiva.

Desde donde yo estaba sentado, podía escuchar la charla de la Sra. Cross. En la primera conversación, ella comenzó pidiendo a su estudiante el resumen del libro que había estado leyendo. Después de escuchar el resumen, le pidió al alumno que leyera una página del libro y después de escuchar con que facilidad fluían sus palabras, le pidió al alumno que la próxima vez leyese un libro más difícil. De esta conversación, se hizo evidente que la Sra. Cross conocía las capacidades de sus lectores. Con el próximo estudiante, la Sra. Cross pasó casi la entera charla debatiendo las elecciones con el estudiante, pues el también había elegido un libro muy fácil. Esta era una forma inapropiada de

respuestas a sus preguntas. También, implementó un tiempo para que las maestras se reunieran con el entrenador del SEM-R sobre bases regulares para debatir sobre la implementación. Una maestra escribió en sus registros sobre el desafío que había enfrentado en la implementación e indicó que ella discutiría posibles soluciones con la directora. Las entradas en sus anotaciones diarias resaltaban la relación entre esta directora y sus maestras y enfatizaba el hecho de que la veían como una líder curricular.

Trabajo en equipo

Las maestras en esta escuela conformaban un pequeño y cercano grupo antes del curso de entrenamiento del verano. Las conversaciones con la Srita. Dixon indicaron que los miembros facultativos de la escuela se pensaban a sí mismos como una familia y trabajaban para ayudarse unos a los otros. Esta filosofía fue ejemplificada por el hecho que todas las maestras en Discovery participaban de la instrucción de lectura. A cada clase se le había designado un especialista para asistir durante el bloque de alfabetización, y se había observado que las maestras de castellano, de música y de arte participaron en las conferencias durante el SEM-R. La Srita. Dixon informó que de esta manera, cada maestra tenía una responsabilidad en el crecimiento de la alfabetización de sus estudiantes; una meta central para la escuela.

Actitudes de los maestros

Los registros diarios de las maestras desde el comienzo del estudio mostraron un poco de escepticismo y de disonancia cognitiva acerca de la viabilidad del SEM-R para reemplazar métodos más tradicionales de instrucción de lectura. Una de sus preocupaciones principales fue si los estudiantes recibirían las habilidades necesarias para la comprensión. Estos facultativos parecían estar motivados para sobrellevar cualquier desafío que tuviesen que enfrentar en la implementación y esto probó ser una de las mayores contribuciones para su éxito. La motivación para aprender el modelo parece haber surgido del apoyo brindado por la directora y el entrenador, pero las maestras en esta escuela trabajaron juntas para aprender el modelo cuya evidencia se encuentra en el hecho que ellas hacían preguntas, observaban, y modelaban una para la otra a través de toda la implementación. Los comentarios de los maestros en la implementación posterior a las entrevistas eran abrumadoramente positivos e indicaban que las maestras estaban ansiosas por utilizar el SEM-R en el futuro.

Desafíos en la Implementación

Los registros del entrenador del SEM-R desde el comienzo del estudio indicaban que los maestros luchaban inicialmente con algunos temas. Ella notó que ellos tenían mayor dificultad organizando los componentes del modelo y tratando de darse cuenta como todo funcionaría en conjunto. El entrenador también percibió que muchas tenían dificultad dejando de lado el control del bloque de alfabetización, prefiriendo los métodos anteriores de instrucción de la lectura que eran más estructurados al SEM-R centrado en el estudiante. Finalmente, noto que a muchos les faltaba confianza en la implementación durante el primer y segundo mes.

Cuando se les preguntó a las maestras, ellas no recordaban ningún desafío específico que se les hubiese presentado inicialmente, pero en sus registros diarios indicaron que muchas de las cosas mencionadas por el entrenador podrían haber sido problemáticas. Las maestras sí indicaron algunas preocupaciones generales que estuvieron presentes durante todo el estudio. Un comentario sin fin fue la dificultad que muchas tenían de poder charlar con todos sus estudiantes. Esto podía parcialmente

deberse al hecho que el tamaño de las clases en esta escuela era más grande que las encontradas en otras escuelas del amplio distrito urbano en donde estaba situada. Sin embargo, con 24 a 26 estudiantes por clase, no eran tanto más grandes que el tamaño de las clases de otras escuelas en el estudio.

Muchas de las maestras también mencionaron que la falta de acceso a libros fue un obstáculo. La Escuela Discovery Magnet es una pequeña escuela sin bibliotecaria de tiempo completo. La pequeña biblioteca está ubicada en el segundo piso del edificio y tiene una modesta selección de libros, la mayoría de los cuales son viejos. La directora informó que la mayoría de los libros eran los deshechos de otras escuelas. La mayoría de las maestras informaron que ellas pocas veces utilizaban la biblioteca de la escuela y preferían almacenar libros en sus propias bibliotecas áulicas. En sus registros y entrevistas, sin embargo, las maestras informaron que los estudiantes se habían quedado sin libros por primera vez en la vida. Ellas indicaron que la mayoría de los estudiantes había leído tantos libros durante el año que habían terminado con los libros de las propias bibliotecas áulicas forzando a los docentes a buscar nuevos caminos incluyendo la biblioteca escolar, la de otras clases, y la biblioteca pública.

También relacionado con la falta de acceso, las maestras reconocieron que los libros que ellas recibieron por su participación en el estudio habían sido de gran ayuda y coincidían apropiadamente con los niveles de lectura de la mayoría de los estudiantes, pero informaron que había muchos estudiantes para los que la biblioteca del aula era todavía una combinación pobre. En particular, ellas notaron una dificultad en encontrar libros que fueran adecuadamente desafiantes para los lectores más talentosos. Con frecuencia luchaban con las recomendaciones que hacía pues se sentían incómodas recomendando libros con contenidos que eran muy inmaduros para el desarrollo de nivel de los estudiantes, pero encontraban con frecuencia que los libros escritos para los niveles de desarrollo de los estudiantes eran muy fáciles.

Efectos de la Prácticas de Lectura de los Estudiantes

De acuerdo con los maestros y el entrenador, las prácticas de lectura de los estudiantes habían cambiado mucho desde el inicio del SEM-R. Las maestras indicaron que al comienzo del estudio, los estudiantes toleraban la lectura, pero no parecían leer con placer. Inicialmente, leían de una fuente limitada de géneros y con frecuencia tenían un específico género o autor que leían.

En noviembre, las maestras informaron que los Libros Motivadores habían atraído “el interés de los estudiantes en libros que de otra manera nunca hubiesen elegido.” Una maestra dijo, “Cuando yo “motivo” con un libro los estudiantes usualmente claman por ser los primeros en leerlo.” Los maestros notaron que muchos estudiantes encontraron autores favoritos nuevos y géneros que ellos disfrutaban y muchos descubrieron una pasión real por las biografías. Además, ellas notaron que muchos chicos de tercer grado leían libros de 200-500 páginas de largo.

Varias de las maestras remarcaron que el SEM-R tuvo efectos positivos en sus lectores talentosos en particular. Una maestra indicó que sus mejores lectores parecían estar más enganchados que antes. Una colega mencionó “Muchos estudiantes, especialmente los mejores lectores, se benefician de la lectura de libros en su nivel en lugar del nivel básico.

Las maestras también compartieron historias sobre el crecimiento individual y el desafío de sus estudiantes durante la implementación del SEM-R.

Una maestra dijo:

Uno de mis estudiantes leía en un nivel por debajo del promedio. Noté, sin embargo, que era una lectora focalizada y dedicada durante el SEM-R. Después que se administrara la segunda evaluación, su nivel aumento sobre 200 puntos. Está cercana a estar en su nivel.

Otra maestra dijo:

Un ejemplo que me viene a la mente es un estudiante varón que era reacio a la lectura el comienzo del año. Ahora lee con entusiasmo. De hecho, le tengo que pedir que se detenga cuando cambiamos a otra materia.

Una tercera maestra dijo: " Otro estudiante se benefició del hecho que el SEM-R alienta a la lectura levemente por sobre un nivel independiente. Se ha tomado esto muy seriamente, y como resultado, su rango de nivel se ha elevado tremendamente."

Estas historias indican que las maestras vieron el impacto del SEM-R en los comportamientos individuales de los estudiantes en la lectura y que esos resultados fueron positivos.

Resumen

Los hallazgos en la Escuela Discovery Gifted Magnet son interesantes en particular porque a pesar que se ha estudiado el SEM-R en otras clases independientes de dotación, solamente se ha estudiado en una escuela de dotación. Más aun, los hallazgos son apasionantes porque la escuela está situada en un distrito en donde se utiliza principalmente las instrucciones programadas y prácticas de muy bajo nivel. Las observaciones, los registros diarios de los docentes y estudiantes y las entrevistas con la administración y facultativos indican que el SEM-R ha tenido impacto positivo en la instrucción de alfabetización de los maestros y en los comportamientos de lectura de los estudiantes en Discovery.

A través de todas las entrevistas, los maestros y los administradores indicaban que sus experiencias con el modelo habían sido excitantes y muchos indicaban que el modelo se correspondía con su estilo de instrucción. Ellos estaban positivamente abrumados por sus efectos, aun bajo la luz de varios aspectos que habían encontrado que eran desafiantes. Los maestros compartieron historias de cómo el modelo había mejorado la comprensión de la lectura y la fluidez individual de los estudiantes, pero indicaron que el más grandioso aspecto había sido que la mayoría de los estudiantes encontraban la lectura muy amena.

Un hallazgo consistente en esta escuela que se debe resaltar en particular es el hecho que tantos maestros indicaran que ellos habían tenido dificultad en recomendar libros apropiados que se emparejaran con sus estudiantes, en particular con los más avanzados. En algunos de los casos, esto podría deberse al hecho que los maestros estaban todavía explorando el género de la literatura para chicos o la literatura para los jóvenes adultos y tenían un conocimiento bastante limitado de los libros. Algunas de las maestras reconocieron el hecho que ellas intentaron leer mas literatura infantil con el propósito de mejor la implementación futura del SEM-R. Sin embargo, en algunos casos, las maestras tenían mucho conocimiento del campo y aun así tuvieron problemas. Esto pudo haber sido particularmente desafiante para las maestras en esta escuela porque estaban trabajando con estudiantes dotados, muchos de los cuales eran lectores talentosos. Las maestras con frecuencia

encontraban difícil hacer que un libro concordara y permitiera una dificultad apropiada en el texto así como también en el contenido que fuera apropiado y no muy maduro.

Estas maestras también estaban en desventaja comparadas con otras maestras cuyas escuelas tenían bibliotecaria de tiempo completo. Una bibliotecaria con experiencia podría haber asistido a las maestras con las recomendaciones de los libros. Estos hallazgos enfatizaron la importancia de buenas bibliotecas áulicas, además de un acceso a la biblioteca de la clase con una bibliotecaria conocedora y que preste su ayuda.

Otro hallazgo único para esta implementación se relacionó con el uso del SEM-R en los grados primarios. Debido a que un cierto grado de lectura independiente debe tener lugar durante la Fase Dos, el SEM-R no es con frecuencia utilizado en las clases de primaria. Este estudio sin embargo, se llevo a cabo con estudiantes dotados, mucho de los cuales eran lectores talentosos. La implementación de la Sra. McGarry en una clase de segundo grado brinda evidencia que el SEM-R puede ser utilizado con lectores novicios. En Enero, todos los lectores leían “libros con capítulos” y lo hacían con un mayor grado de independencia que normalmente se ve en los niños de siete y ocho años. Los datos de la clase indican, sin embargo, que el SEM-R puede parecer diferente cuando se lo utiliza con chicos pequeños. La Sra. McGarry pasó más tiempo debatiendo y modelando las habilidades auto-reguladoras que las otras maestras y las conversaciones individuales con frecuencia consistían en el entrenar a los estudiantes a como utilizar estas estrategias.

Por sobre todo, los hallazgos de Discovery Gifted Magnet indicaban que el SEM-R podía ser utilizado para desarrollar efectivamente las habilidades de alfabetización de todos los estudiantes, pero parece que es particularmente efectivo en motivar y desafiar a los lectores talentosos que pueden de otra manera aburrirse o no sentirse desafiados por la instrucción de lectura tradicional, incluyendo el uso de la lectura básica. Este sitio muestra aun más, que el SEM-R puede ser utilizado efectivamente por lo menos tan tempranamente como en segundo grado. Para abreviar, una maestra resumió los efectos de este estudio diciendo “Los estudiantes aman la lectura, y están motivados para comprender que leen. Al principio creí que esto iba a ser mucho más fácil pero no lo fue. Pero, es mucho mejor.”

CAPITULO 6 Nelson Mandela Magnet School

**Sally M. Reis
Universidad de Connecticut
Storrs, Connecticut**

Nelson Mandela Magnet School, una construcción de ladrillo cuya extensión es de dos pisos, fue originalmente un jardín de infantes hasta quinto grado que posteriormente se fusiona en 1980 con una escuela media cercana convirtiéndose en un jardín de infantes a pesar del laboratorio escolar de octavo grado. Al entrar al edificio, una escalera conduce a los visitantes al segundo piso y alas de clases se expanden en tres direcciones. Establecida como escuela Magnet (imán, atracción, magneto), el sitio web de la Escuela Nelson Mandela Lab explica que tiene un énfasis tanto en Bellas Artes como en Tecnología. Aproximadamente 537 alumnos asisten a la escuela Mandela Magnet, y la mitad son estudiantes de grupos diversos de población cultural, principalmente Afro Americanos. El sitio web de la escuela explica que a través de los años la escuela ha continuado entrelazando las Bellas Artes con la Tecnología a través de la producción de su currícula en todos los niveles, más aun detallando que las Bellas Artes y la Tecnología pueden servir como armas poderosas para energizar y motivar a los estudiantes para un mejor rendimiento en todas las materias académicas.

La coordinadora de dotación del distrito, que también ejerce como coordinadora de matemáticas del distrito, ha sido el contacto para el estudio piloto del SEM-R. Todas las maestras de tercer grado a quinto que estaban enseñando en la escuela Nelson Mandela en el momento del estudio piloto fueron invitadas a participar. Todas las maestras de cuarto grado, y una de quinto grado implementaron el SEM-R. La revisión de observaciones previas por los entrenadores del distrito, así como también dos días de observación de clases del SEM-R y del no SEM-R y las entrevistas con las maestras sirvieron como bases para este informe. Cinco maestras en la escuela estaban implementando el SEM-R, y se llevaron a cabo observaciones en cuatro de las clases, porque una de las maestras estaba ausente. Una breve observación de la clase sin embargo, reveló que los estudiantes le explicaron a la maestra suplente que había que hacer para el SEM-R de ese día, la maestra les permitió continuar a todos los estudiantes con la participación en la Fase Dos. La suplente explicó que estaba fascinada de como muchos estudiantes leían tranquilamente y focalizados durante el tiempo SIR de la Fase Dos.

Las observaciones de las clases proveen una mirada rica y variada del modelo de acción. Sólo dos de las maestras observadas en las clases habían asistido al entrenamiento de verano, mientras que las otras fueron entrenadas en el predio, se les proveyó con una copia del libro SEM-R, y el apoyo y la ayuda del entrenador, el director de los programas de dotación para el distrito.

Clases del SEM-R

Tercer grado Srita. Smith

En la primera clase, la maestra de tercer grado, la Srita Smith, comenzó su bloque doble de Letras y Artes/Lectura con un mensaje rápido que había preparado. En el pizarrón escribió lo siguiente: Basquetbol and baseball son similares y diferentes. ¿En que son diferentes? Utilice el texto y sus propias ideas. Ella había ciertamente leído un breve pasaje a sus estudiantes el día anterior del cual se esperaba

que los alumnos realizaran conexiones a través de la ayuda escrita. Había 16 estudiantes en la clase y los estudiantes representaban diversas poblaciones. La clase estaba muy organizada y tranquila. La maestra manejaba la clase efectivamente, así como también tenía espacio para una biblioteca áulica grande; aproximadamente un tercio del fondo del salón estaba reservado para la biblioteca SEM-R. Los estantes de la biblioteca contenían 26 canastos en ese lado del salón organizado por tópicos y/o género. Al fondo de la clase había tres pequeños estantes de libros que contenían 16 pequeñas canastas de plástico blanco similarmente organizadas con etiquetas tales como libros humorísticos, libros con capítulos acerca de misterios, fantasía, y biografías para tercer grado. En otra pared, otros 10 canastos de libros adicionales contienen elecciones de héroes y del cuerpo humano. Los libros, en la parte superior de las bibliotecas estaban parados y abiertos mirando hacia los chicos e invitándolos a la lectura. Los registros de los estudiantes del SEM-R estaban prolijamente organizados en el fondo del salón y recordatorios y señaladores (marcadores) estaban esparcidos por la clase.

En una soga de colgar la ropa, esparcida por sobre los canastos de libros, había una serie de posters creativos de los maestros que guiaban a los estudiantes en variadas estrategias de lectura. Estas incluían posters con los siguientes títulos:

- Realizar preguntas antes, durante y después de la lectura.
- Que creemos saber hacer de los Americanos Nativos de Woodland en NE
- Las pistas del propósito del Autor
- Ideas principales y detalles.
- Personajes, escenario, y argumento (nudo)
- Realizar conexiones
- ¿Cuándo inferir?
- Como comprender el texto
- Como decodificar las palabras
- Notas del Escritor

A medida que los chicos terminaban con el mensaje escrito, la maestra los remitía a sus libros de SEM-R que estaban prolijamente ubicados en dos canastos al final del salón. Los estudiantes dejaban sus libros de SEM-R en la clase, cada uno de ellos fue al canasto a recogerlo tan pronto como terminaron con su trabajo escrito. Se presentó al investigador a los estudiantes cuando varios tuvieron la oportunidad de explicar porque a ellos les gustaba el SEM-R. Ben explicó que le gustaba el SEM-R porque podía leer y elegir sus propios libros. Algunos de los otros estudiantes se unieron, y todos dijeron que les gustaba el SEM-R porque podían elegir sus propios libros y también porque ellos podían leer por periodos de tiempo más prolongados.

Cameron, un niño pequeño que estaba vestido con una remera de mangas larga verde, comenzó a leer después de terminar con su trabajo escrito. Después de mirar su libro por unos pocos minutos, dirigió su mirada alrededor de la clase y luchó por concentrarse durante uno o dos minutos. A medida que los otros estudiantes terminaban con sus escritos, caminaban tranquilamente hacia los canastos de libros y seleccionaban los libros que tenían un señalador con los nombres claramente dispuestos. Cameron continuó leyendo tranquilamente a medida que el tiempo pasaba, pero tenía conciencia de su distracción y parecía estar tratando de controlarla. Los niveles de rendimiento en la lectura en la clase variaban mucho. Un chico de tercer grado, por ejemplo, leía Eragon mientras otros leían libros de un capítulo corto a nivel del grado de no más de 20 páginas.

En este día no hubo Libro Motivador en la clase, y después de completar su tarea escrita, los estudiantes inmediatamente pasaron a la Fase Dos del SEM-R. Después de tres minutos de haber completado su tarea escrita todos los estudiantes tenían su libro SEM-R sobre el escritorio y leían tranquilamente. La mayoría estaban muy comprometidos. La maestra tuvo que ayudar a Cameron a focalizar varias veces pues parecía incapaz de auto regularse por períodos de tiempo prolongados, a pesar de estar leyendo un libro fácil que parecía estar disfrutando.

La maestra comunicó que tenía 10 años de experiencia en la enseñanza, y estaba muy cómoda cuando mantenía charlas diferenciadas con todos los estudiantes. Pasaba con facilidad de habilidades de comprensión básicas a las preguntas estratégicas de lectura, y luego a preguntas más avanzadas acerca de los elementos de literatura como el nudo, el tema y el escenario. Después de 40 minutos la mayoría de los estudiantes habían leído tranquilamente y con buena auto regulación, y se detuvieron cuando la maestra les comunicó que se había terminado el tiempo. En la entrevista con nosotros, explicó que ella no hacía Libro Motivador todos los días, porque prefería darles a los estudiantes tiempo para leer. También dijo que había utilizado mucho los libros al inicio del SEM-R de lectura, pero que ahora durante la Fase Dos prefería utilizar el tiempo charlando con sus alumnos y dándoles más tiempo de lectura.

La Sra. Smith resumió sus reacciones al SEM-R explicando que notaba que un gran aumento en la confianza de sus estudiantes en la lectura con el SEM-R. En particular, ella había visto como los lectores en crisis había ganado confianza, explicando que esperaban con impaciencia la lectura de los libros con capítulos. Ella nos habló sobre Michael, un estudiante de inglés como segunda lengua que había llegado al país el año anterior y explicó como había aprendido a decodificar y a engancharse con la lectura:

Su exposición al vocabulario Americano había aumentado mucho ese año. Yo veía como crecía su confianza, porque había tenido otros chicos que habían luchado con la fluidez. Finalmente, logramos que algunos de ellos se interesaran por libros más interesantes y todos aumentaron su fluidez y su comprensión. La exposición a diferentes tipos de géneros durante la Fase Uno también había funcionado. Comenzamos con 10 minutos de SEM-R durante la primera semana y al mes, la mayoría de los chicos podían leer durante 20 minutos. Durante los primeros dos meses, al comienzo de Diciembre, ellos también estaban capacitados para leer tranquilamente por 30 minutos. Trate de mantener el tiempo SIR de la Fase Dos del SEM-R todos los días para conservar una estructura cada día y nutrir la lectura. Cuando ellos terminaban con el SIR, también podían ir a buscar libros con dibujos o más fáciles, pero muchos continuaban leyendo libros que implicasen un desafío.

La Srita. Smith reflexionó que en el pasado ella nunca había considerado el nivel de desafío en la lectura, y explicó que los consultores de lectura siempre le habían dicho que sus estudiantes deberían leer libros apropiados sobre bases regulares. "Siempre tuve chicos que elegían libros con dibujos, tenía alumnos que acostumbraban a elegir libros que se situaban dentro de su rango de fluidez y nunca pensé en el desafío. Tuve un estudiante este año llamado Matthew que vino de otra escuela y no tenía habilidades para la lectura. Utilice Ramona como Libro Motivador y eligió otro de los libros de Ramona de Setiembre a Diciembre. Su comprensión se disparó y le fue bien. Los libros que algunos de mis estudiantes están leyendo superan el nivel de lectura que yo hubiese esperado. La mamá de Matthew me dijo que le había comprado una versión fácil de Despereaux, y que ahora quería leer la versión completa. Nuevamente, me dijo que la mejor parte del programa era que ella nunca había visto a los chicos sentirse tan inteligentes en la lectura." Mis hijos que eran los lectores más pobres ya no sienten que lo son."

Cuarto Grado Srita. Gordon

En la segunda observación, una maestra de cuarto grado también comenzó el SEM-R sin el Libro Motivador, y parecía estar combinando el SEM-R con algunas pequeñas instrucciones de grupo pues estaba reunida con un grupo pequeño. En esta clase, 19 alumnos se sentaban en sus escritorios y leían tranquilamente durante el SIR. La maestra comenzó el tiempo SEM-R sin un Libro Motivador, pero con una discusión de cómo se utiliza la comparación y el contraste como instrumentos literarios. A continuación explicó que la mayoría de los estudiantes en la clase comenzaban el bloque del SEM-R leyendo sus libros independientes del SEM-R, y explicó que había realizado muchos Libros Motivadores al comienzo del año lectivo, pero que los había utilizado menos a medida que el tiempo transcurría. Nuevamente, hubo una muy fácil transición de los cinco minutos de lectura de comparación y contraste a la Fase Dos de lectura, y los estudiantes estaban todos enganchados y tranquilos.

Era evidente que en esta clase los estudiantes tenían el mismo rango de lectura, los estudiantes leían libros avanzados de no ficción, en comparación con lo notado previamente en donde los estudiantes leían libros de capítulos muy fáciles y de bajo nivel. El salón de clase permaneció muy tranquilo y controlado, los libros estaban disponibles en los canastos alrededor de la clase, y los chicos leían focalizados y con atención por casi 50 minutos. La organización de libros variaba en la clase, pues algunos estaban sueltos en cajas y no todas estaban etiquetadas. Otros libros estaban organizados por autor y género en pequeñas canastos de plástico que estaban etiquetados por los nombres de los autores incluyendo Pam Muñoz Ryan, Kenneth Oppel, Louis Sachar, CS Lewis, Avi, Judy Blume, Gary Paulsen, Lloyd Alexander, Walter Dean Myers, Mike Lupica, Roald Dahl, y Betsy Byars.

Después de la breve lección introductoria que era independiente del Libro Motivador, la maestra comenzó la Fase Dos a partir de una charla con un pequeño grupo de cuatro estudiantes que estaban todos leyendo Frindle. Ella leyó en voz alta con ellos y luego mantuvo algunas charlas individuales con los estudiantes que parecían ser lectores de más bajo nivel debido a que algunos de ellos no podían leer silenciosamente pero murmuraban mientras tranquilamente se leían así mismos. No se observaron problemas de comportamiento en la clase, se permitía que se llevaran a cabo conversaciones tranquilas que claramente eran diferenciadas, e incluían preguntas que variaban el foco: desarrollo del vocabulario, estrategias de fluidez, comprensión, uso de estrategias de lectura, e instrumentos literarios como el nudo (argumento) el tema, el escenario, y otros. La habilidad de las maestras para moverse sin esfuerzo sin señaladores o apuntes a través del día sugería que estaban tranquilas y cómodas con la instrucción diferenciada. La maestra condujo nueve conversaciones SIR de la Fase Dos de aproximadamente 3 -5 minutos cada una durante los 50 minutos del bloque de lectura que se observaron. Cada uno de ellos fue tranquilo, centrado, y se utilizaron para cada uno preguntas diferenciadas.

El foco de tranquilidad del salón continuó mientras los estudiantes seguían auto-regulándose y la clase permanecía tranquila y con orden durante la mayoría de la Fase Dos del SIR. La mayoría de los estudiantes leían tranquilamente durante todo el tiempo, interrumpidos solamente por una de las nueve conferencias de la maestra. La maestra caminaba tranquilamente alrededor del salón, y dirigía pequeñas, focalizadas y diferenciadas charlas. La gran mayoría de los estudiantes permanecían completamente seducidos por sus libros mientras las charlas se dirigían a otros chicos cercanos. Los estudiantes utilizaban los registros del SEM-R y también había evidencia del uso de los señaladores y notas adherentes para identificar preguntas y palabras poco familiares durante la lectura.

La maestra realizó posters acerca del propósito de la lectura, extrayendo conclusiones, y diálogos y respuestas escritas decoraban las paredes, sugiriendo que tanto la organización y la planificación cuidadosa eran utilizadas en la clase.

En una entrevista con la Srita Gordon, ella explicó que utilizaba el SEM-R de manera regular, “todos los días, cinco veces a la semana.” La Srita Gordon explicó que no tenía dificultad para que su clase comenzara con la lectura independiente de libros desafiantes. Ella informó que había comenzado con 10 minutos y trabajado durante 50. Ella utilizaba el Libro Motivador casi todos los días, pero al comienzo del año los había utilizado todos los días, ahora los utilizaba con menor frecuencia pues había sustituido la currícula del distrito con las estrategias modeladas como actividades introductorias. También explicó que utilizaba el Aprendizaje Renzulli una vez por semana en la computadora del laboratorio en la Fase Tres.

La Srita. Gordon explicó que ella “...encontraba el SEM-R como una forma más placentera de enseñar la lectura. “En su experiencia previa con la lectura guiada ella encontró que las instrucciones de lectura eran tediosas. Explicó que sus estudiantes estaban mucho más relajados y felices con el SEM-R. También dijo que algunos de estos chicos muy pobres no tenían tiempo de hablar de sus libros en casa. Dijo que sus estudiantes están orgullosos de no estar en la lectura grupal. Es decir, no hay grupos altos, medios, o bajos, pero si el uso privado de la instrucción diferenciada. La Srita Gordon notó que los varones leían más que en sus otras experiencias previas. La Srita. Gordon ha encontrado altos y bajos en la implementación de SEM-R pero explicó que sus estudiantes amaban la elección del material de lectura.” Si ven a un amigo leer un libro después ellos lo piden prestado.” La Srita Gordon ha enseñado durante 18 años y ha utilizado diferentes tipos de programas de lectura. Ella pidió prestadas algunas estrategias pero nunca había utilizado un programa donde los chicos tenían la oportunidad de leer por tanto tiempo. La Srita Gordon ha enseñado cuarto grado por 11 años y nunca había visto este nivel de auto regulación. Mencionó también el uso de carteles que se exhibían, le pedía a los estudiantes que escribiesen palabras que les resultaban confusas, así como también preguntas sobre sus lecturas.

Ella explicó que en el pasado les había “...dicho a sus chicos que tenían que seguir la regla de los cinco dedos, pero ahora disfruto con llegar al correcto nivel de desafío, y creo que ha pocos problemas de comportamiento debido a factores como el desafío y la elección del SEM-R.

También, cree que la exposición y el entrenamiento avanzado que recibió en Confratute fueron altamente beneficiosos. Estimaba que había leído más, entre 60-80 libros ese año. La Srita. Gordon afirmó que estaba más capacitada para compartir cosas acerca de la buena literatura con sus estudiantes, y por consiguiente ayudarlos a reconocer la literatura que no era tan buena. Le gusta la flexibilidad del SEM-R y comprende que todas las maestras que lo utilizan no necesariamente deben implementarlo de la misma manera. “Esta ha sido la mejor experiencia de enseñanza y la mejor experiencia de la enseñanza de la lectura que haya tenido. Mis estudiantes me preguntan todos los días: “¿Podemos tener tiempo SEM-R? ¿Podemos leer? Nunca he visto esto antes durante mi años de enseñanza.”

La Srita Gordon explicó que las charlas de lectura diferenciadas funcionan muy bien para ellas, debido a que cada uno de sus estudiantes está en un nivel de lectura diferente. El modelo guiado de lectura que usaron el año pasado, de acuerdo con esta maestra fue “horrible.” Todos los lunes, las maestras modelaban una estrategia utilizando una antología. Después durante la semana se identificaban y se retiraban los grupos de alumnos que no habían logrado las habilidades de dominio para que realizaran tareas con instrucciones dirigidas en el área deficitaria. Se agrupaba a los

estudiantes y se les daba hojas de trabajo basadas en la habilidad, y de acuerdo con la maestra, debido a esto, todos los estudiantes sabían cuales eran los lectores de bajo nivel. La maestra dijo que había considerado abandonar todo el programa pero que tenía que seguir los mandatos del distrito. Agregó que se le revolían las tripas todos los días durante la lectura cuando ella tenía que utilizar la lectura guiada, y ahora en cambio esperaba la lectura en la clase con ansiedad. La Srita Gordon deseaba que si los resultados del SEM-R eran buenos, ella podría continuar, explicando "...todos mis chicos han obtenido buenos resultados en las pruebas de mitad de año y creo que veremos buenos beneficios con el SEM-R."

La Srita Gordon explico que había tenido pocos padres contactándola a ella ese año, y creía que esto podía ayudarla a ella en el futuro. "Mis chicos me cuentan que ellos leen mas en casa, por lo tanto, en este punto, creo que el contacto con los hogares será mejor." En términos de cómo le gustaría continuar en el futuro, explica que le gustaría tener más entrenamiento adicional en el Aprendizaje Renzulli, que se le había dado a los maestros en esta escuela como parte de la participación en el SEM-R.

Al final de la observación, la maestra pidió a los estudiantes que se dieran vuelta y me miraran, pues yo estaba sentado en el fondo de la clase tomando notas, y les pidió que compartieran sus sentimientos acerca del SEM-R conmigo. Los siguientes comentarios son escritos textuales de la mayoría de los estudiantes en la clase.

- Me gusta realmente el SEM-R porque uno obtiene muchas elecciones de libros. No me gusta tanto escribir pero es solamente una vez cada tanto.
- El SEM-R me ayuda a comprender para que son los libros.
- El año pasado realizábamos la lectura utilizando guías para leer los libros que eran cortas y pequeñas y de alguna manera muy fáciles para nosotros. No aprendíamos mucho.
- Me gusta el SEM-R porque cuando leo los libros que tienen capítulos, comprendo mejor las palabras porque aprendí a comprender que hacer cuando llego a una palabra que no se.
- Me gusta el SEM-R porque se puede leer lo que uno quiere. No me gusta escribir porque te saca del tema.
- Me gusta el SEM-R porque no solo se lee por 5.10 minutos. Hay un período de tiempo más amplio para leer.
- Leo mi libro SEM-R en casa porque me gusta mucho.
- Me gusta el SEM-R porque puedo elegir mis propios libros.
- Antes no acostumbraba a leer pero el SEM-R me ayudó y ahora tengo el hábito de la lectura en la escuela y en casa.
- El SEM-R me ayudó porque siempre me gustó leer y leía las palabras pero, por lo general, no recordaba que leía. Ahora, debido a los recordatorios y las charlas, aprendí como leer y a recordarlo. Mi maestra me ayuda cuando leo en voz alta y me hace preguntas sobre como leo.
- Me gusta el SEM-R porque se pueden realizar preguntas sin ser criticado.
- Me gusta el SEM-R porque me muestra nuevas palabras que antes no comprendía.
- Si se comienza un libro en el SEM-R, uno tiene opciones si no le gusta. Hay que leer 10 páginas por lo menos, pero si no te gusta, se puede elegir otro. Elegir libros hace que te gusten más.
- Antes utilizábamos la Serie de Lectura McMillan y todos sabían quiénes eran los malos lectores. Me gusta el SEM-R más.
- Me gusta el hecho que uno elige su propio libro.

Linda, la estudiante que hizo el comentario sobre los recordatorios, me pidió acercarse mientras yo me retiraba de la clase y me mostró cerca de 30 recordatorios en su libro. Me explicó cómo ella se hacía preguntas a sí misma utilizando las notas adhesivas y casi siempre las podía recordar mas tarde. Linda dijo que cuando uno escribe las preguntas les sirven para recordar como buscar información que ayude a contestar las preguntas por uno mismo sin preguntarle a la maestra.

Cuarto grado Srita. Forter

La observación del SEM-R en esta clase fue diferente porque la maestra estaba realizando la Fase Tres. Los estudiantes pudieron elegir una de varias actividades durante la Fase Tres del SEM-R. Un grupo de estudiantes comenzó a trabajar inmediatamente en proyectos. Otros eligieron continuar con la lectura de los libros del SEM-R en un rincón de la clase que estaba repleto de libros prometedores y oportunidades de lectura. Una niña estaba sentada en una mecedora leyendo tranquilamente y suspirando con admiración. Otra estaba sentada en un rincón sobre un sillón rosa. Otra yacía sobre su panza y leía en el piso con su libro y codos sobre una almohada. Grupos de alumnos trabajaban en el piso con papel maché y construían paisajes. Otro grupo de estudiantes que leía el libro de Linda Sue Park, *The Kite Flyers* estaba sentado a la mesa de lectura con su maestra. Los estudiantes leían sus libros y después mantenían un debate literario con formato de instrucción literaria en círculo.

Todos los estudiantes mostraron independencia en sus elecciones así como también en la auto-regulación del trabajo que realizaban. Las colecciones de libros en el aula estaban disponibles y los libros del SEM-R estaban en canastos al fondo de la clase, de la misma forma que estaban en las otras clases. Cada grupo de estudiantes estaba involucrado con la lectura de manera independiente en la Fase Tres. En la conclusión de los 50 minutos de la Fase Tres del SEM-R, los estudiantes que quisieron participar pudieron compartir sus percepciones de los libros SIR que estaban leyendo en la Fase Dos. La mayor parte de los estudiantes no estaban muy interesados en esta etapa del compartir y sólo la mitad de los estudiantes estaban escuchando. Esto no era parte de la hora SEM-R y en una conversación futura con la maestra, ella explicó que hacia esto cada dos semanas. También informó que realizaba la Fase Dos SIR diariamente, una práctica que se advirtió durante el segundo día de observación. Durante ese día, se encontró a todos los estudiantes leyendo tranquilamente diferentes tipos y géneros de libros. Se presenciaron varias conversaciones que parecieron se cortas (3-5 minutos) con objetivos de instrucción de lectura diferenciados.

En una entrevista, la Srita Forter explicó que había estado enseñando por más de 20 años, e informó que los estudiantes que en su clase nunca antes había leído, ahora lo hacían todo el tiempo. Ellos leían diariamente entre 40-45 minutos durante la Fase Dos del SIR. La Srita. Forter dijo que le había llevado una pocas semanas hacer que la rutina funcionara, pero que alcanzó los 30 minutos en una mes. Cinco estudiantes, más o menos, tardaron hasta la Pascuas para logra el objetivo. Trabajó con ellos de manera individual, pero con frecuencia se quedaban mirando el cielo. Explicó que la diversidad de la clase había sido una experiencia maravillosa debido a que sus prácticas de enseñanza previas se habían llevado a cabo en una escuela del distrito de clase media alta. La diversidad de libros sería un objetivo a resaltar, pero en general su filosofía cuadraba bien con el SEM-R pues le resultaba fácil. Informó que no tenía ningún entrenamiento especial, pero que podía pedirle ayuda y apoyo a las otras maestras que habían asistido a Confratute. Una de las cosas con las que tenia dificultad era el registro de notas durante y después de las charlas. No le gustaba *Treasures Series* de MacMillan para nada, y no quería utilizarla al año siguiente, pues sentía que no era para ella. Le daba la bienvenida al SEM-R. La Srita. Forter también encontró que sus alumnos habían comenzado a escribir cartas. Ella les trajo a las otras maestras de cuarto grado las respuestas escritas de los estudiantes y no pudieron creer lo fuerte que la respuesta de

una había sido. La mejora de los estudiantes durante el curso del año utilizando el SEM-R la habían dejado anonadada, y le encantaría concurrir a Confratute.

Quinto Grado Srita. Baldwin

Otra observación de SEM-R tuvo lugar en la clase de quinto grado de la Srita. Baldwin en el ala media de la escuela Nelson Mandela. Al igual que las otras clases, esta era grande y espaciosa con una biblioteca de metal amplia sobre el radiador y debajo de las grandes filas de ventanas de la clase. A pesar que oficialmente era parte de la escuela media, todos los estudiantes de la clase pasaban un doble bloque de lectura con su maestra que acostumbraba a usar el SEM-R en lugar del programa de lectura completo. A lo largo de la fila de bibliotecas de metal había una serie de canastos de plástico llenos de libros del SEM-R. Se utilizaba el mismo sistema de canastos de plásticos con libros ordenados por género, autor, o colecciones como *Weird y Amazing Trivia*. El Libro Motivador se sacó de estos canastos, y se llamaba *Believe it or not, Bizarre Collections de Ripley's Believe it or not*. La sección que se leyó en voz alta detallaba la similitud entre el asesinato de Lincoln y de Kennedy. El Libro Motivador fue corto y cautivó a los chicos. Durante los 6-7 minutos los estudiantes permanecieron tanto atrapados como atentos. Se utilizó un proyector de alta tecnología para mostrar dos páginas del mismo texto con una lista de similitudes. Varios estudiantes preguntaron si ellos podían leer el libro, esta es la meta final de un fuerte Libro de Enganche (Motivador).

La transición a la Fase Dos SIR sucedió muy rápidamente y con mínima disrupción. Los estudiantes comenzaron a leer tranquilamente, los 18 estudiantes estaban sumergidos en sus libros. Una maestra integradora de educación especial comenzó su charla con uno de los estudiantes en su cantidad de casos. La maestra se sentó en el frente de la clase y llamaba a sus estudiantes para su conversación de 4^a-5 minutos. La auto-regulación en la lectura fue evidente en todos los chicos porque todos estaban leyendo libros con capítulos como en las clases previas, Se observaron una gran variedad de libros y niveles de desafío. Los estudiantes se sentaron en los escritorios arreglados en finas a través del salón. La clase estaba ordenada y tranquila, a pesar del hecho que la escuela recién comenzaba.

Durante los 30 minutos del tiempo SIR, todos los estudiantes en la clase excepto uno estaban completamente enganchados con la lectura todo el tiempo. Este estudiante leía por 5 minutos, se detenía, y comenzaba de nuevo. La maestra de Letras/lectura y la maestra integradora de educación llevaron a cabo seis charlas diferenciadas cortas. Todos los registros de los estudiantes fueron utilizados, y los que se examinaron mostraron que los estudiantes en la clase habían utilizado los logs regularmente para registrar las páginas leídas, las preguntas diarias, y las ideas. También fue evidente que los estudiantes habían usado las páginas de atrás del registro para tomar nota de los libros que habían leído, así como también la lista de libros de lectura que ellos querían leer. El número de libros registrados en la lista variaba de unos pocos, cuatro o cinco, a muchos, entre nuevo o diez. No hubo evidencia del bloque de tiempo de la Fase Tres, se siguió inmediatamente con el círculo literario en el cual los alumnos compartieron palabras claves acerca de la protagonista en el libro que estaban leyendo, una de las consignas de los marcadores del SEM-R. La maestra, durante las entrevistas siguientes, explicó que amaba utilizar el SEM-R, creía que estaba haciendo la mejor instrucción de lectura de su carrera, y simplemente no podía regresar a los niveles anteriores de instrucción con el sistema básico.

La Srita. Baldwin explicó que ella había tenido algunas ideas para el entrenamiento avanzado que le gustaría implementar en el SEM-R, incluyendo copias dobles para los lectores pobres, para que puedan tener una copia en sus casas y una en la escuela. Ama darles a sus estudiantes la elección de lectura

independiente, le gusta la regulación del Libro Motivador y las habilidades asociadas con el mismo y la lectura independiente. Realiza esto todos los días. Le gustaría convertirse en una entrenadora del SEM-R si el distrito la enviara nuevamente a Confratute. Este nuevo programa mantuvo su interés, ella explico, mostrando su propio cuaderno con el manual y todas las ideas que ella había agregado al libro. Sus otras ideas para la mejora del SEM-R fue utilizar el Aprendizaje Renzulli mas, mientras explicaba que lo utilizaba cada semana en el laboratorio de computación como la Fase Tres del SEM-R, pero que la maestra de tecnología hacia en realidad todo el trabajo. También, creó una lista de cada Libro Motivador que utilizara desde Septiembre y preguntó sobre el entrenamiento más avanzado del SEM-R para mejorar sus habilidades.

Clase Comparativa

En una de las clases de tercer grado la maestra por estar embarazada no participó del entrenamiento del SEM-R y fue reemplazada por una mujer joven con experiencia por un año quien comenzaba la clase con una breve (dos minutos) mini-lección hacer de los hechos. Después los chicos se separaban en grupos. Dos estudiantes trabajaron en el fondo de la clase con juegos de computadora, tres se sentaron a la mesa para colorear, cuatro se sentaron alrededor de una mesa cuadrada y escribieron respuestas extendidas en una hoja de trabajo que previamente se había entregado, un estudiante se acostó sobre la alfombra cerca mío y cerro sus ojos, mientras otro grupo de tres estudiantes se reunía para el grupo de lectura con la maestra en el frente de la clase. Estos estudiantes trabajaron con la maestra para completar las hojas de trabajo sobre la lectura. Un lector reacio no le respondía a la maestra, cuando se le pedía que terminara la oración; “Hace mucho tiempo, los comerciantes compraban seda y especias en Europa después de un largo viaje.” Les mostraba como replantear una pregunta que podría surgir en la evaluación estatal y trataba de alentarlos a resaltar sus respuesta utilizando el texto.

En otro rincón del salón, un grupo de ocho estudiantes trabajaba en la escritura de las respuestas también. Varios de los chicos en el grupo estaban sin hacer nada. En un escaneo del resto de la clase, la mayoría de los chicos no estaban trabajando en las tareas que se les había dado, con la excepción de los cuatro que habían sido llamados a encontrarse con la maestra en el grupo de lectura. En diferentes momentos durante la clase de lectura, parecía que solo tres o cuatro de los estudiantes en la clase estaban enganchados en su trabajo. La maestra se sentía frustrada y les pidió a los alumnos que estuvieran quietos y se engancharan más con la lección. Después de 27 minutos, se reunió con un grupo y realizó una pequeña mini lección. Después les pidió a los estudiantes que se encontraran como grupo completo en el área de la biblioteca para una segunda mini lección sobre poesía. La transición se completó en 5 minutos mientras ella esperaba que los estudiantes terminaran su trabajo, guardaran sus materiales, y se movieran al área de lectura en el fondo de la clase. A través de esta sección de la clase se esparcían bañaderas de libros con aproximadamente la mitad del número de libros disponibles en comparación con las clases de SEM-R, sugiriendo que otras clases tenían similares bibliotecas áulicas hasta que los libros del SEM-R llegaron. Ella comenzó con la segunda pequeña lección con un poema llamado “I’m talking Big de Colin McNaughton. El poema estaba ya escrito en un largo papel de color blanco en una pizarra en el rincón del salón. Ella leía con energía y entusiasmo mientras les preguntaba a los estudiantes sobre los adjetivos en el poema.

Les pidió a los alumnos que leyeran el poema en voz alta con ellos. Se converso mucho acerca del poema pero después un estudiante dijo algo que lastimo los sentimientos de otra persona en el grupo. Ella tuvo que detener la clase para señalar como y porque se lastimaban los sentimientos de otra persona.

Después de leer en voz alta, ella anunció que se encontraría con el grupo de McMillan, y que podía tener tiempo para encontrarse con el grupo Junior Great Book. Fue interesante notar que tres de los cuatro estudiantes en el grupo que fueron con muchas ganas a la mesa para encontrarse con ella eran Blancos, mientras todos los estudiantes en el grupo anterior que estaban haciendo trabajo de apoyo eran de Color. El grupo McMillan estaba trabajando con hojas del programa, ella revisó el trabajo que había hecho que involucraba alguna medición de habilidades así como también un poco de clarificación de la lectura de palabras. Cuando se le preguntó por la palabra “guiar” ella la explicó diciendo “Guiar significa mostrar a donde ir.” Los otros estudiantes en la clase regresaron a sus grupos de trabajo, incluyendo tres niñas que estaban dibujando, dos estudiantes diferentes en sus computadoras, y tres niñas en el rincón que trabajaban en habilidades de escritura. Todos los estudiantes trabajaron tranquilamente, pero ningún estudiante estaba leyendo. Todos estaban involucrados en la escritura y dos jugaban jueguitos en la computadora que se relacionaban con un poco de escritura. Los estudiantes trabajaban tranquilamente mientras ella trabajaba con cuatro de sus estudiantes en el grupo McMillan, después ella saco cuatro libros cortos llamados Explorando en el Espacio. Les pidió a los estudiantes que fueran a la página que les resultara más interesante y les pidió que le leyeran tranquilamente. Los ayudó con las palabras difíciles, y cada alumno escuchaba mientras el otro leía en voz alta. Durante la hora de instrucción de lectura que se observó, no se vio a los estudiantes leer, con excepción de los estudiantes en el grupo MacMillan que leían alrededor de nuevo minutos cada uno.

Entrevistas Principales

Se obtuvieron unos pocos comentarios adicionales acerca del SEM-R en una reunión con el director. Estas declaraciones resaltaron particularmente el resumen de sus observaciones de las clases del SEM-R. El explico que todos los chicos estaban leyendo sobre el nivel y que los Libros de Enganche eran simplemente fabulosos. El dijo que a través de las observaciones de las clases del SEM-R el vio más chicos leyendo por períodos de tiempo más prolongados. También, estaba asombrado por la organización del programa en donde los chicos registraban sus progresos en la lectura, explicando que los registros de lectura guiaban a los estudiantes en este proceso. Indicó que disfrutaba viendo a todos los chicos leyendo diferentes libros y que creían que las charlas diferenciadas iban bien. Explicó que la mayoría de las retroalimentaciones negativas que él había recibido de los padres se relacionaban a la falta de desafío tanto en matemáticas como en lectura, y que no había recibido más quejas de los padres de lectores con altas habilidades que estaban en la clase SEM-R. Consideraba esto como una buena aprobación del SEM-R y de los beneficios del SEM-R para lectores talentosos.

Su única preocupación se relacionaba con el uso de los maestros de las evaluaciones sobre la estrategia de lectura, pero que no podía precisar cual era puntualmente esta preocupación. El resumen de su comentario acerca del SEM-R fue, “...ver que los chicos estén entusiasmados con la lectura hace que esto sea especial para mí.”

Hallazgos

Los hallazgos que surgieron de las observaciones y de las entrevistas incluían los temas más frecuentemente mencionados: los beneficios para los estudiantes que a su vez se relacionaban con: la elección de lectura, la instrucción diferenciada, y la estructura lectora todos los días. En segundo lugar el tema que con más frecuencia se mencionaba era el beneficio para los maestros, sugerido por la manera en la cual ellos podían realzar las oportunidades de lectura para la elección de sus propios libros, la instrucción diferenciada, realizar Libros Motivadores placenteros, pero lo mas importante para ellos, era ver como sus estudiantes leían regularmente y disfrutaban del proceso de lectura, así como también

ellos eran capaces de enseñar de manera más atrapante y agradable. Cada uno de estos hallazgos emergió a través de todas las entrevistas y observaciones discutidas en este estudio de caso.

El hallazgo mas prevaleciente que surgió en este estudio de caso se relación con la percepción de los beneficios estudiantiles del SEM-R para todos los estudiantes, desde los estudiantes con bajo rendimiento hasta los dotados y talentosos. Estos beneficios incluían: la elección de la lectura, la instrucción diferenciada, la provisión de una estructura de apoyo en la lectura todos los días, que resultó en una elevada auto-regulación de parte de los estudiantes. Cada maestra SEM-R, el director, el entrenador en alfabetización, y las maestras de educación especial que fueron entrevistados brevemente en las clases debatieron los beneficios de los estudiantes sin preguntas o anotaciones. Se notificó en las conversaciones sobre el SEM-R la consistencia en los beneficios percibidos sobre los estudiantes. Todos los participantes hicieron comentarios tales como el siguiente: “He vistos pasos agigantados. Ellos aman la elección de los materiales de lectura. Si ven a un compañero leer un libro, luego lo piden prestado.

La Srita Gordon explicó que había estado enseñando por 18 años y había utilizado diferentes tipos de programas de lectura. Ella tomó algunas estrategias pero nunca había usado un programa en el cual los chicos habían tenido la oportunidad de elegir sus libros y en el que leían por tanto tiempo. La Srita. Gordon también mencionó que sus estudiantes nunca antes habían mostrado este nivel de auto-regulación. También creía que la utilización del SEM-R hacía que los chicos tuviesen menos problemas de comportamiento pues este era un desafío y les ofrecía otros factores selectivos. La Sra. Baldwin también conversó sobre las elecciones de sus estudiantes, y explicó que le encantaba darles estas elecciones para la lectura independiente, que le gustaba la regulación del Libro Motivador, y de las habilidades asociadas con el Libro Motivador y la lectura independiente. Ella realiza estas actividades todos los días, y les da tiempo para pensar, individualizar la instrucción, y elegir los libros.

Otra maestra que también opinó sobre las elecciones resumió sus percepciones acerca de los beneficios del uso de las estrategias de instrucción diferenciadas. La maestra, que posteriormente me dijo que tenía 10 años de experiencia en la enseñanza, estaba muy cómoda conduciendo las charlas diferenciadas con todos los estudiantes. Pasaba con facilidad de preguntas básicas a más avanzadas acerca de los instrumentos de literatura como el nudo, el tema y el escenario.

Otro beneficio que se discutió fue la auto-regulación de los estudiantes. Después de 40 minutos, los estudiantes, la mayoría de los cuales había leído tranquilamente y con buena auto-regulación dejaron de leer cuando su maestra se los pidió porque ya había terminado el tiempo en esa clase. Cada maestra deliberó sobre el aumento de la auto-regulación de sus estudiantes. Una explicó que había comenzado con 10 minutos del SEM-R durante la primera semana y que el primer mes, la mayoría de los chicos podían leer durante 20 minutos. Dentro de los primeros dos meses ellos podían leer tranquilamente por 30 minutos. Ella más adelante explicó, “Trate cuidadosamente de mantener este SIR, Fase Dos del SEM-R todos los días para conservar la estructura y apoyar la lectura. Cuando terminan con el SIR, pueden ir a los libros con figuras o más fáciles, pero muchos de ellos continúan leyendo libros que realmente los desafía.

Los beneficios de los maestros surgen como un segundo hallazgo, porque cada maestro discutió los beneficios profesionales que habían vivido, tales como ver a sus estudiantes leer cada día, poder utilizar practicas de enseñanza diferenciadas, y no tener que utilizar un modelo básico, o las series utilizadas en año anterior. Una maestra expresó descontento con la idea de utilizar un libro básico o las series para la instrucción de lectura después de haber sido expuestos a los beneficios del SEM-R. Explicó que este

nuevo acercamiento de instrucción diferenciada era excelente y no sólo beneficiaba a sus estudiantes sino también a su propio nivel de profesionalismo. Otra maestra explicó que ella amaba la utilización del SEM-R, creía que estaba haciendo la mejor instrucción de lectura de su carrera, y no quería regresar a los tipos de instrucciones de lectura previas del sistema básico.

Las maestras también debatieron planes para mejorar el uso del SEM-R y cada uno tuvo ideas de cómo mejorar la implementación. Las maestras que habían concurrido al entrenamiento en Confratute comentaron sobre el entrenamiento más avanzado en la auto-regulación y en el uso del Aprendizaje Renzulli. Desafortunadamente, las maestras que no habían asistido al entrenamiento en Confratute se entrenaron leyendo el libro que sus colegas habían recibido durante el verano. No se les brindó ningún entrenamiento formal a pesar de ser este un pedido de todos los participantes en la escuela del estudio SEM-R. Las dos maestras que no habían asistido al entrenamiento de verano consultaban a sus compañeras que si habían asistido cuando se les presentaban dudas específicas, pero no se les brindó ningún entrenamiento acorde con sus perspectivas. Las dos que no habían asistido al entrenamiento leyeron el libro, pidieron consejos a sus colegas, y fueron capaces de implementar el SEM-R en los niveles presentados en este estudio de caso.

CAPITULO 7: Escuela Elemental Kendrick

**Rebecca D. Eckert
Catherine A. Little
Universidad de Connecticut
Storrs, Connecticut**

La Escuela Elemental Kendrick a la que asisten aproximadamente 450 estudiantes al Grado K-4 está ubicada en una pequeña ciudad en New England. La escuela, rodeada por jardines y árboles presenta una atmósfera que atrae a los visitantes con decoraciones brillantes, clases amplias, y personal amistoso.

Se implementó el SEM-R en cinco clases en Kendrick, tres en cuarto grado y dos en tercer grado. Las cinco clases de comparación incluían dos en cuarto grado y tres en tercer grado. La Sra. Kerri Alton, una especialista en lectura de la escuela, sirvió como entrenadora y enlace. Un poco más de 1/3 de los estudiantes en la escuela tienen derecho al almuerzo gratis o de costo reducido, una cifra un poco superior al promedio estatal. Alrededor del 90% de los estudiantes son blancos, y cerca alrededor del 2-3% representa cada uno de los amplios grupos minoritarios de negros, hispanos y asiáticos Americanos.

Visitamos la escuela para realizar entrevistas acerca de la implementación del SEM-R a fines de abril. En ese momento, la implementación formal del programa había terminado y se habían tomado los post-test (pruebas posteriores al estudio) Por lo tanto, a pesar que las maestras continuaban utilizando los aspectos del SEM-R en sus instrucciones, el tiempo elegido para nuestra visita del estudio de caso solo consistió en entrevistas y visitas a las clases pero no se observó el SEM-R en progreso.

Se debatió la implementación del SEM-R en Kendrick con la Sra. Alton, la entrenadora, y la Srita Maggie Knight, una maestra de control de cuarto grado. La Sra. Alton y la Srita Knight compartieron sus experiencias personales con el SEM-R y también presentaron notas de una reunión con todas las maestras de control del SEM-R y el evaluador externo para proveer una imagen más amplia de la implementación a través de las clases. La Srita. Julie Burke, la directora, y la Srita Anna Pope, la especialista en artes y letras estuvieron presentes para la conversación, y ellas compartieron sus percepciones también. Los resultados de esta entrevista grupal se combinaron con la revisión de documentos tales como las notas de observaciones y las respuestas a las preguntas de la entrenadora en la preparación de este estudio de caso.

La Sra. Alton y la Srita Knight resaltaron el placer de los estudiantes por la lectura como un beneficio importante del programa SEM-R. La Srita. Knight explicó que el tiempo de lectura de los estudiantes se convirtió en “los 45 minutos del día sagrados” y que se molestaban sin no se les daba el tiempo. Ella dijo que algunos libros eran tan populares entre los estudiantes que ellos esperarían ansiosamente su turno por títulos específicos y pedirían las copias a la bibliotecaria, por ejemplo, las series de Percy Jackson y the Olympians que eran muy conocidas. Además, los estudiantes formaban clubes de libros en torno a determinados libros, tales como The Divide, para tener más oportunidades de hablar acerca de los libros con otros. También informó que los padres observaron un aumento de interés por la lectura en sus hijos, y que los chicos habían estado pidiendo a sus padres que les proporcionen más libros.

La Srita Knight comentó que los libros provistos para la implementación del SEM-R incluían muchos que eran apropiadamente desafiantes para sus lectores en y por sobre el nivel en cuarto grado. Sin embargo, ella comentó que necesitaba sacar varios libros de bajo nivel de otras fuentes para sus lectores menos avanzados, en especial porque tenía una clase de inclusión. La Sra. Burke, la directora, se hizo eco de esta preocupación en relación con algunas clases de tercer grado, resaltando que la colección no incluía muchos libros de bajo nivel. Agregó que planeaba ordenar más copias de algunos de los libros más populares con el fin de proveer el acceso a más estudiantes.

La Srita. Knight describió algunas decisiones que ella y las otras maestras de control había realizado acerca de la organización del SEM-R al comienzo del año para introducir a sus estudiantes de manera efectiva. Por ejemplo, ellas transformaron la información de las sesiones del SEM-R en Confratute y el manual SEM-R en pósters para su clase. Estos pósters incluyen listas sobre que sucede en cada fase del SEM-R, preguntas que los estudiantes deben preguntarse a sí mismos para promover la auto-regulación, y estrategias para identificar apropiadamente los libros desafiantes. Con los pósters en su lugar, las maestras pueden guiar a los estudiantes a ellos como recordatorios de que hacer en cada fase. Las maestras también alientan a los estudiantes a evaluar diariamente su auto regulación, utilizando un sistema informal. La Srita Knight explicó que el énfasis de la auto-regulación se llevaba a otras áreas durante el día escolar y proveían a los maestros con un lenguaje común con el cual pedirles a los estudiantes que monitoreen su propio comportamiento.

Además de desarrollar pósters con anterioridad al comienzo del año, las maestras organizaban los libros en canastos por género y cuidadosamente consideraban las formas de enfatizar la elección del libro con los estudiantes. La Srita. Knight explicó que ella pasaba mucho tiempo con los estudiantes al comienzo del año trabajando con la manera de identificar libros apropiadamente desafiantes, utilizando la regla de los cinco dedos, determinando si el tema era interesante, y evaluando la dificultad del libro más allá del vocabulario. Durante este tiempo, no tenían necesariamente que leer un libro. En su lugar, sólo tenían que hojear unos pocos libros y utilizar un listado para encontrar títulos para agregar a su lista de “Libros que quiero leer después.”

Más allá de este énfasis inicial sobre las bases de selección de libros, la Srita. Knight también paso mucho tiempo durante las charlas al comienzo del año focalizando en la selección del libro y su concordancia con el estudiante. Resalto la dificultad de decirle a un estudiante que estaba disfrutando de un libro que necesitaba cambiar a un diferente para aumentar el nivel de desafío; sin embargo, ella dijo “una vez que comprendieron, ellos disfrutaron con el desafío.” La Srita Knight comentó que para apoyar a los estudiantes en el cambio a un libro más desafiante, ella con frecuencia tenía tres o cuatro libros listos para sugerírselos al alumno durante la charla.

La Srita. Knight comentó que uno de los desafíos del SEM-R para ella y otras maestras fue el desasosiego por saber si los chicos sabían o no sobre los libros de la colección: “me sentía abrumada cuando no yo no había leído todos los libros.” Describió los esfuerzos por tratar de mantenerse un capítulo o dos por delante de sus estudiantes con determinados libros populares para sentirse más cómoda cuando realizaba las preguntas sobre el mismo. Reconociendo que no podría ser capaz de leer todos los libros que sus estudiantes trajesen a la charla, la Srita. Knight dijo: “Mis colegas y yo casi manejamos el hecho de dejarlos hablar mientras escaneamos el libro o por lo menos miramos las parte de atrás del mismo- Se convirtió en una especie de arte...Sin embargo era muy estresante cuando un chico traía un libro completamente nuevo.”

Debido a esta preocupación acerca de conocer los detalles de los libros los estudiantes estaban leyendo, las maestras encontraron varias maneras de conocer más sobre los libros y poder chequear a los estudiantes más allá de lo ya mencionado. La Srita. Knight mencionó que muchos sitios web, incluían los sitios de los autores y los sitios escolásticos, y había una breve sinopsis de los libros disponibles; ella y las otras maestras usaron esto como rápidos puntos de referencia para aprender sobre los libros. Ella también describió la estrategia de tener dos preguntas preparadas para cada charla, una pregunta de comprensión más literal continuada por una más interpretativa: “Yo podía ver entonces si podían realizar la primera, y si la esquivaban yo sabía que no iban a poder contestar la segunda.” La Srita Alton explicó que cuando ella visitaba las clases y ayudaba con las charlas, aunque no ella no hubiese leído los libros, determinaba que los estudiantes que leían libros con argumentos complicados (Ej: Harry Potter, Inkheart) comprendieran si ellos podían manejar las preguntas generales que ella hacía: “No había manera que ellos pudieran inventar con las preguntas que les realizaba.”

La Srita. Knight explicó como ella combinaba estas estrategias para chequear la comprensión con otras estrategias de organización, e incluía las expectativas que los estudiantes necesitaban lograr antes de ir a las charlas. Un aspecto clave de esto era transformar la actividad escrita semanalmente en una carta a la maestra, un estrategia sacada del taller de lectura. Cada viernes, se esperaba que los estudiantes trabajaran sobre una carta a la maestra en la cual ellos realizaban preguntas específicas acerca de los libros que leían. Los estudiantes tenían acceso a dos formatos diferentes de cartas, una para un libro en el que iban por la mitad, y la otra sobre un libro que hubiese terminado. Las maestras respondían los lunes de cada semana a las cartas de sus estudiantes. Se esperaba que los estudiantes revisaran las cartas de sus maestras como manera de ayudarlos a clarificar su foco antes de comenzar a leer cada día, así como también, antes de cada charla semanal. Además, cuando una carta indicaba que el estudiante parecía estar fuera de camino, ese estudiante tendría una charla los lunes aunque eso cambiara la programación de todas las charlas.

La Srita. Knight y la Sra. Alton también describieron otros aspectos de la planificación del SEM-R e integraron instrucciones de lectura relacionadas. La Sra. Alton explicó que las maestras del grupo de control conversaron entre ellas al comienzo del año para determinar las formas de incorporar los temas que necesitaban tales como la variedad de géneros de literatura, en sus Libros Motivadores de Enlace. Además, la Srita. Knight explicó que las maestras incorporaron la instrucción de temas tales como el lenguaje de respuesta en los Libros Motivadores de Enlace y en las charlas, como ellas hubiesen formalmente realizado dentro de los círculos literarios.

La Srita. Knight comentó que el tiempo de organización para cada fase fue desafiado durante la implementación. Dijo que encontró difícil limitar la duración de los Libros Motivadores de Enlace y cuestionó cuanto tiempo pasar modelando y enseñando en la Fase Uno antes de pasar a la Fase Dos, y que todas las maestras de control implementaron la Fase tres solamente “una vez cada tanto” mientras el programa avanzaba, debido a sus preocupaciones sobre pasar suficiente tiempo de instrucción con sus alumnos. Asimismo, la Srita. Knight dijo que ella luchó con la duración de las conversaciones en la Fase Dos: “Nunca llevamos las charlas a cinco minutos, seamos honestos, y nos sentimos desafiadas por cuanto estábamos dándoles de instrucción.”

A pesar del desafío de las charlas limitadas y las preocupaciones mencionadas previamente acerca de conocer los libros de los estudiantes lo suficiente, las maestras percibieron efectos positivos de tiempo que ellas pasaban trabajando individualmente con sus estudiantes. La directora, la Sra. Burke, explicó: “Mientras las maestras se acostumbraban a sentirse cómodas con su trabajo, llegaron comentarios sobre que estaban conociendo a sus alumnos mas como lectores.” Ella describió a un chico

específico que se había resistido a la lectura pero parecía que la atención individual y la elección del SEM-R lo había motivado; “[Su maestra] tratado como si fuera un lector, y eso lo cambio-el tenía la independencia de leer lo que quería pero aun así tenía responsabilidad.” La Sra. Burke acentuó la importancia de esta clase de resultados, aunque “sus pruebas no lo demuestran.”

La Sra. Pope, la maestra de arte y letras del distrito, explicó que algunas de las maestras sentían desafiadas y un poco aprensivas acerca del SEM-R porque representaba un cambio de pensamiento: “En lugar de la enseñanza tradicional de lectura, que para algunos chicos era un bajón, [ellas] tenían que estar dispuestas a dejar de lado algunas de las viejas maneras de instrucción. Por lo tanto, yo creo que ellas luchaban en algún punto con [integración] parte de la estrategia. “Explicó que las maestras también parecían preocupadas acerca de saber si estaban cubriendo suficientemente la corriente CMT y tomarían a veces algunos días del SEM-R para grupos pequeños o grandes de instrucción directa. La Sra. Burke compartió su percepción que quizás la maestra de primer año que trabajó como maestra de control no deberían haber tomado el SEM-R en su primer año, porque ella luchó de alguna manera con tratar de trabajar con su organización y expectativas junto con las del SEM-R: “Ella realizó un gran trabajo con él, pero no tenía la caja de herramientas con las estrategias de lectura, por lo tanto, luchaba con esto al comienzo... Por otro lado, creo que la hizo crecer como maestra de lectura- ella fue mucho mas allá de lo que hubiese logrado si hubiera escogido lo básico o la antología.”

A pesar de esto, los administradores que fueron entrevistados notaron efectos visibles del SEM-R en la clase, incluyendo el compromiso de los estudiantes con sus libros y su habilidad para hablar acerca de sus lecturas. La Sra. Pope y la Srita. Burke compartieron que un grupo de administradores realizó un recorrido por la escuela y notó una diferencia en las clases del SEM-R, que condujo al superintendente a ordenar libros adicionales y materiales para el SEM-R para el distrito.

Hallazgos

Algunos hallazgos clave emergieron de las conversaciones con el personal del colegio y otra documentación (ej. Notas de observación) del SEM-R en Kendrick. Estos hallazgos incluían el entusiasmo del Sem-R entre otros estudiantes y maestros; desafíos y preocupaciones entre los maestros de cómo asegurar la efectividad de las charlas, y la inversión del personal de la escuela en el desarrollo de estrategias y recursos para la organización del SEM-R.

Todo el personal de la escuela que compartió sus reflexiones en el SEM-R explicó que los estudiantes desarrollaron un fuerte entusiasmo por la lectura mientras participaban en el programa. Varios de los entrevistados compartieron historias de estudiantes particulares que anteriormente habían demostrado pobre rendimiento y falta de interés en lectura y cuyas actitudes y logros había mejorado significativamente durante su participación en el SEM-R. Los maestros por lo general atribuían este crecimiento a la oportunidad de los estudiantes de seleccionar libros en estas áreas de interés así como también a la relación uno a uno que se desarrollaba entre las maestras y los estudiantes como resultado del SEM-R. Conjuntamente con el compromiso del estudiante en la clase, las maestras comentaron que la bibliotecaria también había notado un incremento en los pedidos estudiantiles de libros específicos y los padres habían detallado más conversaciones sobre los libros en sus casas y el aumento del interés y la voluntad hacia la lectura en sus hijos. Las maestras también expresaron su propio entusiasmo por el SEM-R, comentando en sus oportunidades para disfrutar más los libros, llegar a conocer a sus estudiantes mejor, y tener cierta acreditación por como implementar el programa en sus clases.

Un segundo hallazgo en la Escuela Kendrick fue un patrón de tipos particulares de desafíos que las maestras percibieron en la implementación. Los entrevistadores explicaron que los desafíos claves incluían asegurar la disponibilidad de libros apropiados que se emparejaran con los estudiantes, alguna inseguridad general acerca de la discusión de libros con la cual no estaban familiarizados, y la organización de los tiempos en las charlas. Las maestras y el entrenador del SEM-R comentaron que tenían que encontrar muchos libros de bajo nivel para suplementar la lista de lectura del SEM-R para los lectores en crisis, como también notaron que tenían que trabajar extensivamente con lectores promedio y por sobre el nivel para asegurarse que eligiesen libros desafiantes en lugar de fáciles a los que tendían inicialmente. Una preocupación principal para las maestras en esta escuela fue la incomodidad de llevar a cabo los Libros Motivadores de Enlace y las charlas sobre los libros que no habían leído personalmente. Las maestras describieron determinadas estrategias que utilizaron para manejar este tema, incluyeron una rápida revisiones de los libros, las guías de los libros disponibles, el recurso de resúmenes en la en internet, así como también, preguntas estratégicas que probaran la memoria de los estudiantes sobre detalles claves, pero estaban poco cómodas con esta situación, aun después de meses de práctica. Una tercera área de desafío percibida por las maestras se limitó a las conferencias de cinco minutos mientras todavía mantenían la integridad y los componentes de instrucción de sus charlas. Las maestras y el entrenador explicaron que sentían una tensión entre asegurar que cada conferencia fue efectiva y asegurar que todos los estudiantes recibían tiempo de conversación sobre bases semanales regulares. La presencia de maestras de recursos en varias de las clases fue un apoyo parcial para este tema, pero permaneció como una preocupación docente todo el tiempo.

El tercer hallazgo que surgió de la recolección de datos en Kendrick fue la inversión que el personal en esta escuela puso en el desarrollo de la implementación del SEM-R para que cumpliera con las necesidades de los estudiantes y las preferencias de enseñanza de los maestros- en otras palabras, el grado en que los maestros se hicieron propietarios del SEM-R. Después del entrenamiento de verano pero antes de comenzar el año escolar, las maestras pasaron un tiempo considerable organizando las bibliotecas de las clases, preparando posters y otros anuncios, y decidieron como introducir a los estudiantes a las fases SEM-R. Las maestras pasaron las primeras seis semanas de escuela dando forma a los comportamientos independientes de sus estudiantes necesarios para el SEM-R, e introduciendo conceptos tales como la selección apropiada de libros, la auto-regulación durante la Fase Dos, y las expectativas de charlas de manera deliberada. Ellas convirtieron los recursos de su desarrollo profesional en el SEM-R en los posters de las clases para recordarles a sus estudiantes acerca de la estructura y las expectativas del SEM-R. También hicieron uso extensivo de la tecnología como implementación de apoyo, particularmente para apoyar sus propios conocimientos sobre los libros, los autores, y los recursos de extensión. Estas acciones resaltaban el confort de los maestros con la implementación del SEM-R, mientras también proveía una experiencia de alfabetización para todos los involucrados.

CAPITULO 8: Escuela Media McMann

**Brian C. Housand
Universidad East Carolina
Greenville, Carolina del Norte**

Al llegar a la Escuela Media McMann el paisaje pintoresco que la rodea inmediatamente nos impacta. El edificio de la escuela, moderno y de material, conforma un amplio y abierto campus que se anida en la bajada de una colina rural en la costa sudoeste. La ubicación de la escuela ofrece vistas panorámicas de las colinas y valles que la rodean y el campus está diseñado para hacer un uso efectivo del entorno, ofrece amplios patios y espacios verdes abiertos.

McMann, la única escuela media de la ciudad, está ubicada aproximadamente una milla al sur del centro de la ciudad. Terminada en 2001, incluye 22 acres y se espera que pueda satisfacer las necesidades de la escuela media del distrito por varios años. La matrícula actual de la escuela es de 760 alumnos, sin embargo, la escuela está diseñada para acomodar en el futuro a 1.400 estudiantes con alguna construcción adicional. Adyacente al campus y hacia el lado este, hay tierra que pertenece a un fideicomiso que lo ha designado como un hábitat natural que se utiliza como clase al aire libre.

El campus incluye edificios de clases separadas cuyas puertas se abren hacia los patios. El diseño de la escuela hace uso de los abundantes espacios exteriores. En el corazón del campus hay un edificio separado en donde se encuentran los laboratorios de medios y computación. La biblioteca es un espacio amplio y casi cavernoso con techos altos y ventanales del tamaño de la pared que permiten la entrada de la luz natural. El espacio está cubierto con estantes repletos de libros.

El distrito escolar es uno de la docena de pequeños distritos ubicados en esta área, cubriendo a penas 100 millas cuadradas con un amplio porcentaje de estudiantes en sexto, séptimo y octavo grado que son transportados hacia y de la escuela diariamente. De acuerdo con el director de la escuela, cuando la escuela abrió en 2001 la matrícula era aproximadamente de 900 estudiantes. Desde entonces la matriculación ha declinado regularmente, y ahora solo 760 estudiantes asisten a la escuela media desde sexto a octavo. Esta es la única escuela media del distrito, porque de acuerdo con el director “Es muy caro vivir acá” debido al significativo aumento de los valores de las propiedades y los impuestos. Por lo tanto, la escuela ha experimentado una baja en la matriculación.

El lema escolar es “Desde la Posibilidad a la Actualidad.” La declaración de propósitos de la escuela expresa que los profesores y el personal firmemente creen que todos los estudiantes pueden tener éxito y que su trabajo es motivar y guiar hacia el mismo. La población estudiantil incluye 1.42% de Afroamericanos, 4,22 % de Indios Americanos o Nativos de Alaska, 1,02% de asiáticos, y 1,92% de filipinos, 15,73% de Hispanos Latinos, 0,38 % de Isleños del Pacífico, 74,3 % de Blancos (no Hispanos) y 1,02 % Múltiples o Sin Conocimiento. Aproximadamente el 10% de la población estudiantil está categorizada en desventaja socioeconómica y recibe almuerzo reducido o gratis.

En 2006, 58% de los estudiantes en la Escuela Media McMann aprobaron en un rango de apto o superior en artes y letras en inglés en las pruebas estandarizadas del estado. En el área de Matemáticas, el porcentaje de estudiantes fue 49.

El SEM-R fue implementado en los grados 6 y 7. Se eligieron tres maestras en cada uno de estos niveles de grado para implementar el SEM-R. Cinco de las seis maestras y el director de la escuela asistieron a Confratute en la Universidad de Connecticut durante el verano del 2008 y fueron entrenadas en el uso del modelo. La sexta maestra no pudo asistir y fue entrenada por sus colegas que habían asistido Confratute. Se eligió un total de cinco maestras de 6to y 7mo cuyas clases se utilizaron como comparativas en el estudio.

La coordinadora del lugar, que también fue una de las maestras de control, proveyó apoyo para la implementación del SEM-R. Apoyo extra fue periódicamente provisto por el grupo de investigación del SEM-R cuando los maestros lo solicitaron. Este apoyo se facilitó por email, por teléfono y con anuncios regulares y actualizaciones. Al final de la implementación del SEM-R, uno de los investigadores del proyecto realizó una visita a las instalaciones. Se realizaron observaciones de clases tanto en las clases del SEM-R como en las clases de comparación. Las entrevistas fueron llevadas a cabo con el director, la bibliotecaria, el entrenador del SEM-R, las maestras del SEM-R, las maestras de comparación, y los estudiantes.

Clases del SEM-R

Sexto Grado Dra Lowery

El Tiempo SEM-R comenzó después que los estudiantes regresaban de sus almuerzos. Los estudiantes entraban a la clase e inmediatamente comenzaban a determinar donde se ubicarían para el tiempo SEM-R. El DR. Lowery les permitía a los estudiantes a desplegarse alrededor de la clase. Ella creaba una variedad de áreas para sentarse incluyendo una atmósfera de sala de estar cerca de las bibliotecas. Se les permitía a los estudiantes hacer uso de estos espacios sobre bases rotativas. Además de las mesas y sillas de la clase, también hay un número de bancos y otras sillas desparramados alrededor del área. Por suerte, la clase es amplia y permite esta cantidad de muebles, materiales, y 31 alumnos en sexto grado.

La clase está llena de libros y materiales de lectura. Los estantes están casi superpoblados con libros, y parece no haber un sistema de organización. Los libros también están apilados sobre cada una de las mesas y en el mostrador. A pesar de esta falta de orden, cuando la Dra. Lowery le pidió a sus estudiantes que encontraran un libro específico para un estudiante con el cual ella estaba charlando, los estudiantes pudieron ubicarlo rápidamente.

Después del almuerzo, muchos de los estudiantes tuvieron dificultades para acomodarse al entrar a la clase. No se les brindó ninguna instrucción al comienzo del periodo más que encontraran un lugar y comenzaran con la lectura. La Fase Uno no se incorporó en este tiempo SEM-R. Después de cinco minutos, la mayoría de los estudiantes ya se habían ubicado en la Fase Dos de lectura. De los 31 estudiantes, todos menos tres tenían un libro que estaban leyendo al comienzo del periodo. Los estudiantes estaban leyendo una amplia variedad de materiales que estaban por sobre el nivel del grado.

La Dra. Lowery caminó por la clase y llevó a cabo breves charlas individuales con sus estudiantes de 5 minutos. No se les pidió a los estudiantes que leyeran de sus libros. En su lugar se utilizó el tiempo para realizar preguntas con final abierto, que estimulen el pensamiento de los estudiantes. La maestra

se focalizó en ayudar a los estudiantes a realizar conexiones de texto a texto, y de texto con ellos mismos. Se conversó sobre la elección de libro y el desafío con cada estudiante, pero no parecía que se registraran las charlas, pues no se observó un sistema de registro. La Dra. Lowery pasó mucho tiempo organizando el comportamiento grupal de cuatro estudiantes que tenían dificultad en mantenerse focalizados durante la lectura. Durante los 45 minutos del tiempo de lectura, los demás estudiantes estaban absortos en sus libros.

Esta clase incluye un clúster grupal de estudiantes dotados que la maestra informó estaban leyendo por sobre el nivel de lectura de sexto grado. Los estudiantes pudieron debatir completamente cuales libros habían disfrutado mas leyendo y articular que habían disfrutado de su lectura. Los estudiantes también se sentían cómodos recomendando libros a sus pares. La Dra. Lowery explicó que los estudiantes preferían escuchar las sugerencias de sus pares más que de ella. Cuando se le pregunto sobre el uso de la Fase Uno, su respuesta fue:

“Lo intente un par de veces. Pero estos chicos están más allá.” Los Libros Motivadores de Enlace los realiza la bibliotecaria durante las clases regulares programadas para visitar el centro de medios cada dos semanas.

Sexto Grado Sra. Jonias

Cada semana, el SEM-R comienza con la introducción de un nuevo recordatorio de escritura para la semana. Los estudiantes se han acostumbrado a registrar estos avisos y sus respuestas en los registros del SEM-R. Para esta semana, se les pidió a los estudiantes que identificaran una decisión o elección hecha por uno de los personajes en el libro que leían. Los estudiantes tenían que explicar porque ellos estaban de acuerdo o en desacuerdo con su decisión. La Sra. Jonias le mostro el uso de los diarios a los estudiantes utilizando un proyector de transparencias. También informó que regularmente demostraba como las anotaciones deberían realizarse y modelaba las respuestas apropiadas para los estudiantes. En ninguna de las observaciones de sus clases se observó la Fase Uno del Libro Motivador de Enlace.

Su clase estaba muy organizada y se conducía a la manera de un negocio. Los diarios de lectura y los libros se distribuían por medio de estudiantes secretarios el comienzo del periodo y sistemáticamente eran recogidos al finalizar el periodo del SEM-R. Los estantes de la biblioteca estaban arreglados por géneros y el orden se mantenía a través del uso de los libros en canastos. Se les permitía a los alumnos la libre elección de los libros, pero se les solicitaba que leyesen por lo menos un libro por mes de un género seleccionado. La Sra. Jonias reconoció: “Ha sido difícil para mí dejar de mantener el control sobre las unidades temáticas, pero estoy aflojando.”

Se implementó una meta de 30 minutos en el tiempo de lectura de la Fase Dos para la clase y los 23 estudiantes en este sexto grado eran lectores con los logros más bajos en lectura en el grado. Durante la observación del SEM-R en esta clase, 16 de los 23 estudiantes pudieron mantener su foco en la lectura durante todo el período de la Fase Dos. Se utilizaban textos de elevado interés pero de bajo nivel, y se observó también que los estudiantes leían con la asistencia de libros de audio.

La maestra realizo charlas con los estudiantes a través de la duración del periodo SEM-R. No se les pidió a los estudiantes que leyesen de sus libros durante ninguna de las charlas. Durante la observación de clase, la Fase Dos se utilizó para conversar sobre los proyectos que los estudiantes habían creado, y estos proyectos representaban los logros de los estudiantes durante el tiempo de la Fase Tres. Se les permitió la elección libre del medio y del libro para sus proyectos y productos incluyendo dioramas,

pósters, y un cuaderno borrador. También se les pidió a los alumnos que explicaran sus proyectos y como iban a representar el libro que ellos habían leído. Durante las conferencias que se observaron, no se les pidió a los estudiantes que leyesen en voz alta y pocas veces se utilizaron estrategias de lectura diferenciada.

La Sra. Jonias reflexionó: “las charlas continúan siendo un desafío para mí. Pocas veces puedo tener charlas con todos los estudiantes en una semana.” Durante la observación, ella pudo conversar con siete estudiantes en la clase en 30 minutos. Sin embargo, ella admitió que típicamente sus charlas eran mas largas y que pasaba más tiempo en el control del comportamiento de la clase.

En la conclusión del SEM-R mientras se recogían los diarios y los libros, la Sra. Jonias mantuvo una charla sobre la selección de los libros que se habían realizado ese día. Los estudiantes comentaron sobre los libros que ellos estaban leyendo en ese momento y abiertamente ofrecieron sugerencias para otros estudiantes. Se les pidió a los estudiantes que articularan porque habían elegido esos libros en particular para leer. Esta charla abierta sobre los libros creo un diálogo entre los estudiantes acerca de la lectura y la literatura.

Sexto Grado Sra. Laverty

Los estudiantes en la clase de sexto grado de la Sra. Laverty presentaban un amplio rango de habilidad comparado con otras clases de sexto grado. Los estudiantes comenzaron a leer sin ningún recordatorio más que la instrucción inicial que era tiempo del SEM-R. La habilidad de los estudiantes de centrarse en la lectura era impactante, había poca distracción y los estudiantes permanecieron profundamente enganchados en sus lecturas durante el tiempo SEM-R. Los estudiantes monitoreaban sus progresos en el uso de los diarios del SEM-R y registraban los libros que habían leído, reflexionaban sobre lo leído, y creaban listas de libros para leer en el futuro.

La Sra. Laverty no utilizó la Fase Uno como parte de la implementación diaria. En su lugar la bibliotecaria llevaba a cabo estas charlas como parte del uso regular de biblioteca. Sin embargo, se discutían la selección de los libros y los estudiantes hacían recomendaciones al final del tiempo de lectura SEM-R. La Sra. Laverty preguntó a sus estudiantes que podrían disfrutar con ese libro en particular que se estaba leyendo. De esta manera, se exponía a los estudiantes a los libros que otros estudiantes estaban leyendo, pero la Fase Uno no se implementó formalmente.

Durante la Fase Dos, la Sra. Laverty charlo con los estudiantes que ella había seleccionado para ese día. Los estudiantes sabían de estos tiempos de charlas y que se esperaba estuviesen preparados. Los diarios de lectura de los estudiantes se revisaron para establecer que se había discutido previamente. Durante las charlas, la Sra. Laverty utilizó la conexión de los libros que los estudiantes estaban leyendo con los textos que los estudiantes habían leído, con lo que pasaba en el mundo, y quizás lo más efectivo la conexión con ellos mismos. Ella informó que las charlas de la Fase Dos le permitía a ella a ayudar a los estudiantes a establecer un lazo personal con los libros que estaban leyendo.

La duración de cada charla observada fue más larga que la que se recomienda de cinco minutos y se aproximó como es típico a 10 minutos. Durante cada conferencia, se les pidió a los estudiantes que leyeran de sus libros y respondieran a una serie de preguntas de alto nivel. En un día de observación, sólo cuatro de los 27 estudiantes tuvo la charla con la maestra. Como con las otras clases SEM-R en la escuela, la Fase Tres se implementó como un proyecto de libro mensual. Se les dio a los estudiantes poco tiempo durante la clase para que completen sus proyectos. En cambio, se esperaba que los

alumnos realizaran los trabajos en sus casas. Se permitía a los estudiantes la elección libre en el tipo de proyecto para esta asignatura. Una vez finalizados, los estudiantes en la clase de la Sra. Laverty exponían sus proyectos como parte del proyecto de la feria del libro o de lo que se llamó “The Book Store” (El Almacén del Libro). Se le daba a cada estudiante la tarea de vender su libro a otros estudiantes en la clase con el producto que ellos habían creado. Los proyectos incluían dioramas de las escenas fundamentales, una columna de consejos para los personajes del libro, y álbumes de personajes. En este entorno, la Sra. Laverty explicó que los proyectos de sus estudiantes en la Fase Tres servían como Libros Motivadores de Enlace de la Fase Uno para otros estudiantes.

A través de la implementación del SEM-R, la maestra informó que los estudiantes en su clase se habían transformado en lectores voraces. Una estudiante explicó que a ella siempre le había gustado leer, pero que ahora AMABA la lectura.” Otro estudiante expresó que ella no acostumbraba a leer, pero después del SEM-R dijo: “Ahora parece que no puedo detenerme” Este comportamiento de lectura aprendido se extendió más allá del tiempo SEM-R. “Cuando me aburro, simplemente tomo un libro t comienzo a leer.” Ella explicó que esta avidez por la lectura era algo que ella había visto en el desarrollo de sus estudiantes a través del curso de la implementación. Ella contó la historia de uno de sus estudiantes quien había llegado a la escuela dos semanas antes de la observación. Cuando se le preguntó que pensaba acerca del SEM-R, el contestó: “Parece realmente raro. No estoy realmente seguro que pasa con toda esta lectura. Todo el mundo acá ama leer. A mi simplemente no me gusta tanto leer.” Otro estudiante le aseguró que al comienzo del año ella sentía de la misma manera, pero que a través del tiempo, ella había aprendido a amar la lectura.”

Séptimo grado Sra. Slatov

Al entrar en la clase de la Sra. Slatov, uno inmediatamente se preguntaba sobre la posibilidad de que otra persona pudiese caber en ese espacio. Con 33 estudiantes, la maestra, y una maestra ayudante el lugar estaba totalmente atiborrado. La clase estaba organizada con largas mesas en filas paralelas que miraban hacia el centro del salón. Una pequeña biblioteca ubicada al lado de la puerta contenía libros de todos los niveles y géneros. Cada silla y espacio estaba ocupado: no había una sola pulgada de la clase sin utilizar.

El SEM-R comenzó con la Sra. Slatov estableciendo una meta para los estudiantes de las notas escritas semanales. La sugerida para esta semana era: “¿Qué aprende un personaje que los ayude a ellos a mejorar sus vidas?” Si esta sugerencia no concuerda con el libro que los estudiantes están leyendo, se los alienta para establecer sus propias metas y desarrollar sus propias anotaciones. Todos los estudiantes monitorean su lectura y sus progresos en sus diarios de lectura. Una vez que la meta de la semana fue establecida, la maestra y la ayudante crean el horario en el cual los estudiantes tendrán sus charlas y las habilidades en las que tendrán que focalizarse en ellas. Los marcadores SEM-R se utilizaron para guiar las preguntas, especialmente por la ayudante.

Durante los 45 minutos de la Fase Dos del tiempo de lectura, la Sra. Slatov mantuvo una charla con ocho estudiantes y la asistente se reunió con siete estudiantes. Con la utilización de este horario, os estudiantes pudieron charlar con la maestra día por medio. Durante cada encuentro la Sra. Slatov estableció un propósito para las charlas al revisar los registros de lectura de los estudiantes. En la mayoría de los casos, ella pedía al estudiante que le leyera del libro para chequear su fluidez. En estas charlas individuales se realizaban diferentes discusiones e incluían tópicos tales como el uso de las pistas del contexto, vocabulario avanzado, selección de libros, caracterizaciones y exposiciones. Los

estudiantes experimentaban la libertad de elegir sus propios libros y de buscar respuestas utilizando diccionarios para encontrar los significados de las palabras que no sabían.

Los estudiantes en la clase de la Srita. Slatov fueron todos identificados como dotados y han estado agrupados en su clase. Se observó a los estudiantes leyendo una increíble y amplia variedad de libros. Estas incluían literatura típica adolescente como Eragon de Christopher Paolini, Elsewhere de Gabrielle Zevin, y los libros de la serie de Twilight de Stephanie Meyer. Alguna de las elecciones más interesantes de libros incluyen Down the Rabbit Hole de Peter Abrahams. The Picture of Dorian Gray (Oscar Wilde) y Midsummer Night's Dream (William Shakespeare). Los alumnos de séptimo grado eligieron leer todos estos libros. Con la variedad de textos y el rango de niveles de lectura presentes en la clase, los lectores de nivel básico se quedaron sin opciones (juntaron tierra de los estantes).

De acuerdo con la Sra. Slatov, "El desafío más grande ha sido sacar a mis estudiantes de los libros fáciles. He recibido llamados telefónicos de padres pidiendo que leyeran libros más fáciles en la clase. Les dije que les permitan leer los libros fáciles en casa." Durante dos de las charlas observadas, se les pidió a los estudiantes elegir libros más desafiantes. Cuando se los confrontó, los estudiantes estaban conscientes de leer libros no desafiantes. Una vez, un estudiante comenzó a reírse tontamente cuando se le pregunto si el libro que estaba leyendo era muy fácil. Un estudiante que leía The Mysterious Benedict Society de Trenton Lee Stewart indicó que el libro era muy fácil, pero que estaba interesada en la historia cuyo tema era una escuela de dotación y explicaba que ella podía leerlo en un par de días. Afirmó que después leería una novela o de Bronte sisters o de Jane Austen, pero que en ese momento quería una lectura rápida y divertida.

Quizás la elección más interesante observada fue la de un joven que había seleccionado leer el libro de Bill Sammon, Strategy: How George Bush is Defeating Terrorists, Outwitting Democrats and Confounding the Mainstream Media. Este estudiante había identificado un área de interés leyendo un libro que no estaba ciertamente escrito teniendo en mente a los alumnos de séptimo grado.

Séptimo Grado Sra. Verplank y Sra. Bandura

El rincón de la clase compartido por la Sra. Verplank y la Sra. Bandura se había transformado en un escenario de playa con silla y paraguas. Se invitó a grupos de tres o cuatro estudiantes a pasar un día de lectura en la playa. Se encontró a los otros estudiantes desparramados alrededor de la clase. Algunos eligieron leer en sus escritorios, y otros eligieron leer debajo de sus escritorios. Aun así otros estudiantes eligieron leer en un rincón tranquilo y aun en la mitad de la clase. El rango de la ubicación de lectura era tan diverso como el rango de libros que se leían.

La Sra. Verplank y la Sra. Bandura enseñaban secciones separadas del SEM-R, pero compartían el mismo salón. Colaboraban con la planificación, y la estructura e implementación del SEM-R fue idéntica para las dos maestras. Sus clases tenían alrededor de 19 a 20 estudiantes que leían a nivel del grado o por debajo. Se había designado a cada una de ellas una ayudante para proveer apoyo adicional con los alumnos que luchaban durante el SEM-R.

A comienzos de cada periodo SEM-R, los estudiantes retiraban sus libros y diarios de lectura del archivo, y devolvían los materiales al final de cada clase. Se había establecido claramente la estructura y expectativas del SEM-R. Todos los estudiantes reunieron sus materiales de SEM-R y comenzaron a leer con poca instrucción inicial. Los libros de audio también estaban disponibles para ayudar a los estudiantes que estaban en crisis con sus lecturas. Se observó que los alumnos leían sus libros en forma

individual o de a dos con la ayuda de los libros audio y los auriculares. Un estudiante eligió leer en voz alta a su compañero, y viceversa, haciendo solamente una pausa ocasional para discutir o clarificar que sucedía en el libro.

A través de todo el SEM-R, el foco era que los estudiantes leyeran. Cada maestra recorría la clase y conversaba con los chicos. Cuando se sumaron las maestras ayudantes las charlas con los chicos se incrementó con los lectores de bajo nivel en sesiones de conversación extendidas que por lo general duraban entre 10 y 15 minutos. Las conferencias tanto de la Sra. Verplank y la Sra. Bandura comenzó con la revisión de los registros de lectura de los estudiantes. Un objetivo de lectura simple desde los estándares de la lectura se pre seleccionaba como foco de las charlas. Durante la observación, el foco se puso en los pasos del argumento (nudo) Mientras que el foco inicial de las charlas era un objetivo simple para todos los estudiantes, las conversaciones rápidamente se individualizaron basadas en las necesidades de los estudiantes y los libros que se leían. En la conclusión de cada charla, una meta se establecía para el próximo encuentro y se registraba en las notas de lectura de los estudiantes como recordatorio. Ambas maestras comentaron que el tiempo de intercambio con sus estudiantes era beneficioso.

Las maestras desarrollaron un nuevo marcador, basado en las sugerencias del desarrollo del entrenamiento profesional del SEM-R, para ayudar a sus estudiantes durante el tiempo independiente de lectura. Un lado del marcador era verde y tenía las seis reglas de la Fase Dos: A favor de la lectura independiente (Apoyo de la lectura independiente)

- Quedarse en su asientos
- Permanezca concentrado. Sólo se está leyendo. (Sólo tiene lugar la lectura)
- Utilice estrategias activas de lectura
- Sin interrupciones
- ¿Tiene preguntas? ¡Márquelas! ¡Escríbalas y péguelas!
- Haga lo mejor leyendo todo el tiempo

Los estudiantes tenían que dejar sus marcadores sobre el escritorio sobre el lado verde como recordatorio de los comportamientos esperados durante el tiempo de la Fase Dos. Se les había dicho a los estudiantes que si comenzaban a tener dificultades utilizaran notas y las ubicaran como marcadores en sus libros. Se había pintado el otro lado del marcador con rojo y había una lista de estrategias de lectura y preguntas que los estudiantes podían consultar. La tarjeta roja servía como clave visual para que los maestros rápidamente viesen que estudiantes tenían dificultades. En el pasaje de una charla a otra, las maestras asegurarían que no hubiese tarjetas rojas a la vista. Si algún estudiante tenía la tarjeta roja a la vista la maestra vería cual era el problema.

Inicialmente se vio a estos estudiantes como lectores en crisis, sus maestras informaron sobre los progresos que habían realizado y como a través del SEM-R comenzaron a disfrutar de la lectura. Un estudiante se resistía a la lectura hasta que encontró Inkheart de Cornelia Funke. La Sra. Verplank dijo que el devoró el libro y que desde entonces no se había detenido como lector. Una alumna en la clase de la Sra. Bandura comenzó el año leyendo la serie de Harry Potter con la ayuda del libro de audio. Ahora estaba en el último libro de la serie y leía de manera independiente.

Durante una observación, un chico estaba de cuclillas en un rincón y leía intensamente Guts de Gary Paulsen. Estaba visiblemente entusiasmado y miraba el libro casi con incredulidad. El daba vuelta las

páginas con impaciencia y estaba tan concentrado en el libro que se mordía las uñas con ansiedad. Al terminar de leer el libro, lo cerró con reticencia y suspiró con alivio porque la situación se había resuelto pero también con la desilusión de haber terminado el libro. Después de un ratito, este lector reticente se levantó y fue a la biblioteca a seleccionar su próximo libro.

Clases de comparación

Sexto Grado Srita. Shakestone

Los estudiantes de la clase de sexto grado de la Srita. Shakestone estudiaban escritura persuasiva. La lección comenzaba preguntándoles a los estudiantes si ellos sabían que era la propaganda. La maestra explicó que la propaganda y algunas propagandas utilizaban las técnicas de escritura persuasiva para convencer a la audiencia a creer en determinadas cosas. La Srita Shakestone explicó que debemos poder evaluar la razón de un argumento y estar conscientes de cuatro errores en lógica: 1) La sobre generalización, 2) las inferencias sin apoyo, 3) el pensamiento blanco/negro 4) el razonamiento circular.

Cada uno de estos cuatro puntos fue definido en una presentación de PowerPoint que guiaba la lección. Se esperaba que los estudiantes tomaran notas copiando la información del PowerPoint en sus cuadernos. Se les presento ejemplos de errores en el razonamiento y los estudiantes copiaron todos los ejemplos en sus anotadores. Como los estudiantes escribían todos con ritmos diferentes, la maestra involucraba a los estudiantes que habían terminado de copiar en una charla pidiendo que piensen otros ejemplos. Este tiempo de clase duró aproximadamente 30 minutos. Después se les entregó una hoja de trabajo en la cual tenían que identificar los errores en la lógica de la escritura persuasiva.

La última parte de la clase involucraba la introducción del libro, *Joyful Noise: Poems for two voices* de Paul Fleischman. Como parte del estudio de la poesía, los estudiantes tenían que seleccionar y presentar de a dos un poema del libro a la clase. Uno de los estudiantes modelaba la lectura de los poemas para toda la clase que leía los poemas de manera coral. Entonces se les permitía a todos los estudiantes la lectura durante cinco minutos de los poemas de este libro antes de la finalización del periodo de clase.

Como con las otras clases de comparación, la Srita Shakestone indico que la instrucción de lectura se condujo principalmente a través del uso de los textos básicos y los materiales de apoyo. No se destino tiempo para que los estudiantes seleccionen su lectura. Sin embargo, se esperaba que los estudiantes leyeran durante 30 minutos como parte de su tarea nocturna durante la semana. También se les pedía a los estudiantes que completaran un proyecto para cada período de evaluación cada seis semanas sobre un libro que hubiesen elegido.

Séptimo Grado Sra. Wheeler

En comparación con las clases focalizadas en la lectura silenciosa del SEM-R, las clases de comparación de séptimo grado estaban repletas de furor. La clase de la Sra. Wheeler estaba sumergida en el estudio de la poesía y del lenguaje figurativo. Durante la observación, la maestra involucró activamente a sus estudiantes con su instrucción y les dio una serie de mini lecciones que trataban sobre una variedad de habilidades en artes y letras. En la primera parte del período, la maestra definió el verso para los estudiantes, y revisó los principios de la rima de palabras. Se les dio a los estudiantes la tarea de

crear un poema utilizando por lo menos 10 de sus 20 palabras de deletreo de la semana. Esta era una tarea semanal regular y no se dio ningún tiempo a los estudiantes para trabajar en ella. Los estudiantes pasaban rápidamente de una breve discusión sobre sinónimos y después completaban una actividad de paquetes de hojas de deletreo semanal.

Mientras los estudiantes completaban la tarea relacionada con los significados múltiples, la Sra. Wheeler comenzó una actividad diaria de lenguaje figurativo preguntando cuantos estudiantes habían leído el libro, *Twilight*. Solo tres estudiantes levantaron sus manos. La maestra había seleccionado una oración del *Twilight* que contenía la frase, “clara, cintas de hielo.” Se les pidió a los estudiantes que identificaran la metáfora en la oración.

La mayor parte del tiempo de clase se paso completando una actividad del libro de texto de gramática mientras la Sra. Wheeler reviso la definición de la oración. Los alumnos se turnaban para leer en voz alta del texto de gramática sobre oraciones simples y compuestas. Se esperaba que los alumnos prestaran atención porque serian llamados al azar. Después de completar la lectura de la lección, los estudiantes completaron una actividad del libro de gramática en la cual ellos tenían que identificar si las oraciones eran simples o compuestas. Para revisar el trabajo de los estudiantes, los alumnos pasaban de a uno al pizarrón para escribir sus respuestas.

La Sra. Wheeler indicó que la instrucción de lectura se compone del uso de las series de lectura básica. Toda la clase lee la misma historia y la estudia durante una semana por vez. Ella utiliza la comprensión del texto y los materiales de apoyo que son parte de las series de lectura. No se otorga tiempo para la lectura individual durante el periodo de clase. En cambio, se espera que los estudiantes lean 30 minutos como parte de su tarea todas las noches durante la semana escolar. También se les pide a los estudiantes que completen un proyecto relacionado con una novela que ellos han leído para casa período evaluativo de seis semanas.

Entrevistas

Se entrevistó a la directora, a la bibliotecaria y a las maestras del SEM-R durante la visita al lugar; cada entrevista se llevó a cabo individualmente y fue de naturaleza informal. Durante este período, cada persona tuvo tiempo de reflexionar en el SEM-R y proveer retroalimentación en el programa.

La directora de la escuela indicó que ella estaba muy satisfecha con la implementación del SEM-R y el efecto que había tenido en la actitud hacia la lectura en la escuela media. “En este punto, nos preguntamos si vamos a hacer esto en todas las clases. Buscamos datos para apoyar esto.” Desde su observación, la directora estaba segura que habría una diferencia significativa entre las clases del SEM-R y las clases de comparación. De estar en las clases y hablar con los estudiantes y las maestras en los grupos del SEM-R, ella indicó que el mensaje era claro y que los estudiantes disfrutaban de la lectura ahora.

También señaló una marcada diferencia en el material que estaban leyendo. “Los alumnos están buscando el desafío, y están leyendo mas libros de adultos. Ahora tenemos el problema de estudiantes leyendo libros y tratando con temas más adultos.”

Si ellos adoptaran el SEM-R como acercamiento en toda la escuela, la directora reconoció que necesitarían incrementar el número de libros para apoyar el programa. Mientras este es un programa que les gustaría apoyar, también era realista acerca de la cantidad de dinero que requerirían para

comprar los libros para efectivamente apoyar el SEM-R. De acuerdo con la directora, la escuela tenía las limitaciones de un bajo presupuesto. Según ella describía la situación, la escuela había “estado haciendo recortes.” Si el presupuesto sigue disminuyendo, tendrían que empezar a recortar más.” La directora también admitió que si buscaba las áreas de recorte presupuestario, el dinero para la biblioteca con frecuencia y lamentablemente siempre había sido uno de los primeros en reducirse.”

La directora también comentó que algunas maestras fueron más lentas para comenzar que otras, pero una vez que comenzaron los resultados se vieron rápidamente. Las maestras habían informado que como sus estudiantes estaban cambiando sus hábitos de lectura y que en el tiempo los estudiantes pudieron aumentar la cantidad de tiempo para sustentar sus lecturas. Con el aumento de tiempo de lectura en la clase los maestros notaron un aumento en el placer de los estudiantes por la lectura.

“Me encanta llevar al Superintendente a las clases del SEM-R. Se queda impresionado con lo que va allí. Muchas veces, los chicos no saben que estamos allí porque están tan comprometidos en su lectura.” La directora sumó sus sentimientos acerca del SEM-R con esta afirmación, “Se supone que están leyendo y realmente lo hacen. Los chicos del SEM-R están realmente leyendo. Esto es evidente a través de la observación.”

La Sra. Mardue, la bibliotecaria, estaba entusiasmada con el programa y el cambio que se había producido en la escuela. “Me encanta este programa,” ella manifestó. También informó que ella creía que los estudiantes estaban encantados con la lectura y que las clases del SEM-R se habían convertido en lugares de lectura.” Ver a los chicos desparramados, acostados en el piso, o en un rincón o recoveco es maravilloso.” De acuerdo con la bibliotecaria, el uso del SEM-R tuvo un aumento significativo en el número de libros que se retiraban de la biblioteca. Indicó que más estudiantes iban a la biblioteca con mucha más frecuencia buscando libros.”

Cada una de las maestras del SEM-R señaló su satisfacción general con el programa. Las maestras consistentemente comentaban en el cambio positivo de las actitudes de los estudiantes hacia la lectura. Como informo la Sra. Bandura, “los estudiantes están ansiosos por leer y contar sobre sus libros. Están realizando conexiones y compartiendo sus pareceres como nunca antes había visto con otros programas de lectura.

Las maestras consistentemente comunicaron que no es necesariamente que los estudiantes no quieren leer, pero que los estudiantes no tienen el tiempo para leer. La Sra. Slatov recordó una interacción que ella tuvo con un estudiante durante una charla. “Un estudiante que está muy ocupado con los deportes, actividades y su iglesia recientemente leyó Los Miserables de Hugo. Cuando nos encontramos, estaba fascinado con el libro y continuaba charlando sobre las relaciones entre los actores principales. El dijo, “Sabe Ud. nunca en realidad había leído un libro como este, (grande, complejo) porque no tengo tiempo en casa. Aquí (en la clase) se está tranquilo y realmente puedo comprometarme en la historia ¡es maravilloso!” Ella resumió esta experiencia como “Aquí hay un buen lector que eligió un libro más complejo porque tenía una verdadera oportunidad para leer.”

Para todos los estudiantes en la escuela ha existido la tradición de la tarea de lectura regular nocturna de leer durante 30 minutos. Para los estudiantes en las clases de comparación, esta es el único tiempo de lectura independiente que ellos tienen. Se espera que los padres de los estudiantes firmen la lectura realizada en casa para que haya un registro diario de la misma. Sin embargo, muchas de las maestras del SEM-R risueñamente se refieren a este documento como el registro del mentiroso. La Sra. Laverty explica que muchos de los estudiantes y padres no tomaron la lectura en sus casas seriamente y

que los padres con frecuencia firmaban el formulario tanto si los estudiantes habían o no leído por 30 minutos. Nunca más se les pidió a los alumnos que leyera como tarea desde la implementación del SEM-R, pero muchos padres informaron que los chicos leían en sus casas porque estaban interesados en la lectura.

Los maestros también estaban preocupados con el nivel de desafío de sus estudiantes. Los maestros de los lectores en crisis, se preguntaban si el SEM-R era un programa apropiado para ellos. Estos maestros se preguntaban si los libros eran muy difíciles para estos estudiantes, y luchaban por encontrar materia que fuera apropiado para el nivel de los estudiantes sin ser muy juveniles. Las maestras de los lectores con dificultades estaban preocupadas por saber si sus estudiantes podrían focalizarse en la lectura durante 20 o 30 minutos.

El nivel de desafío de los estudiantes también fue una preocupación para los maestros de lectores avanzados. Estas maestras luchaban con encontrar libros que ofreciesen desafío pero que también fuesen apropiados para la edad. Las maestras de los niños talentosos informaron que la mayor dificultad fue realizar la transición de los estudiantes a libros que no fueran tan sencillos para ellos.

En forma casi unánime la mayor preocupación de la maestra del SEM-R fue el tema del tiempo. El día escolar se basaba en periodos de 50 minutos, pero con el cambio entre clases, cada clase se reducía esencialmente a 45 minutos. Las maestras del SEM-R esperaban que sus estudiantes pudieran leer durante la duración de la hora de clase. Con esto como meta, no había tiempo para la Fase Uno o la Fase Tres. Las maestras también comentaron sobre la lucha de llevar a cabo charlas con todos los estudiantes sobre bases semanales. Dada la duración del período de clase, el número de estudiantes, y el foco puesto en hacer que los estudiantes leyeran por la mayor cantidad de tiempo posible, las maestras comenzaron a buscar formas de reducir el SEM-R a lo esencial.

Hallazgos generales a través de las Fases del SEM-R

Fase Uno

Se observó falta de consistencia en el uso de la Fase Uno a través de toda la escuela. En lugar de realizar Libros Motivadores de Enlace como parte de la Fase Uno, las maestras del SEM-R se apoyaron en la bibliotecaria para que realizara las charlas sobre los libros para la clase durante sus visitas al centro de medios. La bibliotecaria de la escuela informó que la mayoría de las clases de sexto grado iban aproximadamente cada dos semanas a las sesiones de charlas sobre los libros. Para las clases de séptimo grado, esto podía suceder una o dos veces cada trimestre. Durante las charlas de libros se presentaban 10-12 libros por temas, e informó que este método parecía ser efectivo. Se observó una de las sesiones de la charla de la bibliotecaria sobre los libros, y durante un periodo de 15 minutos, una docena de libros fueron presentados sobre una variedad de temas. Cinco de los libros se situaban en China, que era el país que la clase estaba estudiado en ese momento en Ciencias Sociales. El resto de los libros era una selección de novelas de alto interés. La charla consistía en una discusión sobre la tapa del libro, no de la lectura del mismo. Los estudiantes parecían interesados en la charla y después sacaron muchos libros de la biblioteca. La bibliotecaria orgullosamente comento: "Hablo sobre el libro y después hay una estampida a buscar esos libros." Ella reconocía que brindaba las charlas tanto para los estudiantes de las clases del SEM-R como para los de las clases de comparación.

Cuando se les preguntó sobre el uso de la Fase Uno en la clase, las maestras mencionaron que ellas ocasionalmente habían llevado a cabo conversaciones para introducir nuevos libros a sus estudiantes particularmente al comienzo del año. Todas las maestras del SEM-R entrevistadas expresaron preocupación acerca de aumentar la cantidad de tiempo que los estudiantes leían durante la Fase Dos. Una maestra admitió que para aumentar el tiempo de la Fase Dos, los Libros Motivadores eran lo primero que debían hacer. Las maestras parecían no valorar la Fase Uno como parte importante del SEM-R. En su lugar, su medida personal de éxito de la implementación se basaba en el número total de minutos que los estudiantes leían y el número de charlas que ellas podían conducir sobre bases diarias.

Otra creía que los estudiantes, y particularmente los más avanzados, estaban por “sobre los Libros Motivadores y por sobre que se les leyera,” y la Fase Uno no era necesaria como parte del SEM-R. Otra maestra apoyo este punto de vista e informó que sus estudiantes escuchaban más las recomendaciones de otros estudiantes que la del Libro Motivador de la maestra.

Fase Dos

En cada una de las clases SEM-R, los estudiantes se engancharon con los periodos extensivos focalizados en la lectura. En cada observación los estudiantes leían por el periodo completo de clase. Normalmente esto era entre 40 y 45 minutos. Los estudiantes se centralizaban en la lectura de los libros seleccionados. Durante las observaciones, los estudiantes parecían estar perdidos en sus libros. Si alguien entraba al salón o había otra interrupción pocos estudiantes detenían sus lecturas para mirar. Durante la Fase Dos, el rango de los niveles de lectura y la variedad de los textos era notable en cada clase. Como los estudiantes estaban leyendo libros que eran desafiantes e interesantes, los libros de lectura básicos permanecían con frecuencia en los estantes.

Había sentimientos mixtos acerca de los registros de reflexión del SEM-R tanto de parte de los estudiantes como de los maestros. Muchos estudiantes informaron que a ellos no les gustaba el registro reflexivo y que el verse forzados a escribir semanalmente sus reflexiones los distraía del placer de la lectura. En contraste directo con esto estaban los estudiantes que aplaudían los registros de reflexión y los reconocían como una herramienta importante que les permitía monitorear sus progresos como lectores. Varias maestras también expresaron preocupación con el uso de los estudiantes de los registros de reflexión. Por lo general, el uso de esta herramienta de monitoreo del progreso fue alabada, pero la mayoría de las maestras cuestionó la calidad de las respuestas de los estudiantes a la escritura semanal. Todas las maestras sin embargo utilizaron los registros de lectura para ayudarse con las individualizaciones de instrucción durante las charlas.

Fase Tres

Mientras las opciones existieron para la exploración independiente de ideas que surgieron de la lectura, no había un alto nivel de implementación de una Fase Tres altamente efectiva. Los proyectos de libros trimestrales se implementaron en toda la escuela y eran idénticos en las clases de control como en las de comparación. Se les daba a los estudiantes normalmente tres o cuatro semana para trabajar sobre sus proyectos. Sin embargo, la mayor parte del tiempo dedicado a completar el proyecto se pedía como tarea. Se dedicaba poco tiempo en la clase para completar los proyectos.

Las opciones para los proyectos mencionaban una variedad de estilos expresivos y en la lista detallada a continuación están los tipos de proyectos que se ofrecían como elecciones para todos los estudiantes.

1. Interpretación artística de una escena del libro de su elección.
2. Un mapa del libro
3. Entrevista con un personaje del libro
4. Interpretación dramática de escenas de tu libro
5. Investigación de algún aspecto del libro
6. Poema/canción
7. Columna de consejos de un personaje del libro
8. U otra cosa.

Hallazgos

Examinar la implementación del SEM-R en esta escuela media revela tres hallazgos claros. El hallazgo más importante está ilustrado por la frase “los chicos están realmente leyendo.” El segundo hallazgo surge de los datos relacionados con el uso del tiempo. Y un tercer hallazgo se focaliza en la experiencia individual provista por el SEM-R. Cada uno de estos tres hallazgos se discutirá de manera separada.

Los chicos están realmente leyendo

La directora de la escuela resumió el efecto del SEM-R en la Escuela Media McMann de esta manera, “Se supone que hay lectura y realmente lectura. Estos chicos están realmente leyendo.” La observación de cada clase y entrevistas apoyaba esta afirmación. La cantidad de lectura era evidente en cada clase del SEM-R. El interés de los chicos por la lectura había hecho de la biblioteca el lugar donde estar. El aumento de la circulación en la biblioteca y el número de estudiantes que se encontraba leyendo en la biblioteca durante la hora del almuerzo y el recreo era evidencia de esto.

Los estudiantes habían desarrollado la habilidad de conversar sobre sus libros entre ellos a través del modelaje de las charlas como parte de las conversaciones de la Fase Dos. Los estudiantes también habían empezado a reconocer los libros que sus amigos disfrutarían, y se sentían bien recomendando estos libros a sus compañeros.

Muchos de los estudiantes del SEM-R dijeron que a ellos no les había gustado leer hasta este año. Los estudiantes de las clases de comparación no comunicaron el placer por la lectura como un sentimiento. Tanto las maestras como los estudiantes comentaron que este podría ser el resultado de tener la oportunidad de leer durante el día escolar. La Sra. Slatov comentó “siento que para muchos de mis alumnos, finalmente la oportunidad de permitirse simplemente leer se realizó a través del SEM-R.”

Tiempo

El tema del tiempo fue un hallazgo recurrente en las observaciones y en las entrevistas. Esto surgió de dos maneras: la organización y el tiempo de lectura. Una preocupación común a través de la implementación del SEM-R se resume en la pregunta que hizo la Sra. Verplank, “¿Cómo hago todo? Las maestras del SEM-R lucharon con cómo manejar los requerimientos de la currícula mientras ponía todos los elementos del SEM-R en práctica. La Sra. Verplank reflexionó: “Deseo tener un período extra al día para poder incurrir en todos los objetivos de artes y letras y escritura.” Todas las maestras informaron

tener dificultades en aprender a organizar cinco minutos de charlas durante la Fase Dos. Las observaciones revelaron que la mayoría de las maestras habían aprendido a llevar a cabo conversaciones que cumplieren con las expectativas de los investigadores del SEM-R.

La estructura del SEM-R establece tiempo para que los estudiantes lean durante el día escolar. Con anterioridad a la implementación del SEM-R, la lectura auto-seleccionada se relegaba a los 30 minutos requeridos de lectura como tarea. Sin embargo, muchas maestras se refirieron a esto como el registro de los mentirosos, e indicaron que esta lectura no se llevaba a cabo. El aumento de la cantidad de tiempo que los estudiantes pasaban leyendo fue significativo. Con anterioridad al SEM-R, se esperaba que los estudiantes leyeran independientemente cuatro noches a la semana por 30 minutos, o un total de 120 minutos por semana, pero como se notificó esta lectura pocas veces se llevaba a cabo. En comparación, los estudiantes del SEM-R están ahora leyendo durante 45 minutos cinco veces a la semana por un total de 225 minutos. Las maestras y los estudiantes también indicaron que la lectura fuera del aula también ocurría con más frecuencia que con anterioridad al SEM-R. Como una maestra concluyó, los estudiantes estaban realmente leyendo dos veces la cantidad de tiempo que se requería bajo el sistema anterior. Además, se les pedía a los estudiantes la lectura de libros que fueran desafiantes para ellos.

Instrucción individualizada

Se encontró que el SEM-R proveía a los maestros con la oportunidad de la instrucción individualizada para sus estudiantes, como se hizo visible en la observación de las clases. Las maestras llevaban a cabo charlas individualizadas con sus estudiantes que ellas consideraban eran experiencias personales de aprendizaje. Debido a estas breves, interacciones semanales, las maestras informaron un aumento en las conexiones personales que creían tener con sus estudiantes. La mayoría de las maestras indicaban que estaban conscientes de las cosas que pasaban en las vidas de sus estudiantes que ellas no habrían conocido sin estas charlas regulares.

La elección de libros durante el SEM-R demostró una amplia variedad de habilidades en la lectura y en los intereses de los estudiantes. Los alumnos en la misma clase rara vez leían los mismos libros al mismo tiempo. Sin embargo, todos los estudiantes en la clase de comparación leían la misma historia de las series de lectura básica. En las clases del SEM-R se observó que los estudiantes leían libros que eran tanto desafiantes como de interés para ellos. Las charlas les permitían a las maestras del SEM-R chequear la comprensión e individualizar las instrucciones de lectura para cada estudiante. Las maestras pudieron enseñar las habilidades de lectura y estrategias dentro del contexto de una experiencia literaria auténtica, en lugar de aislada en una clase de instrucción global.

CAPITULO 9: Escuela Media Rosa

Brian C. Housand
Universidad Carolina del Este
Greenville, Carolina del Norte

La Escuela Media Rosa está situada justo a la salida de la autopista, cerca de varios centros comerciales descascarados y otras comodidades suburbanas americanas. Dado este escenario impacta la incongruente ubicación de una granja de caballos a solo dos cuadres de la escuela, que está en el medio de la subdivisión. En contraste, a una milla al este hay un área rural de colinas rocosas y paisajes pintorescos.

El extenso campus de la Escuela Media Rosa se desborda con la energía de 1,460 estudiantes. Patios abiertos con caminos cubiertos son diseñados para aprovechar el clima caluroso de todo el año. Los edificios con las aulas forman un entorno de laberintos que mientras es fácilmente transitado por los estudiantes y los profesores, resulta un poco confuso para los visitantes. Toda la conmovición entre clases y la entrada y salida de edificios y pasadizos para alcanzar la primera clase crea una impresión de desorden, que contrasta con la serenidad de las clases del SEM-R. Al entrar a la clase uno se ve transformado del caótico mundo de la escuela media por el país de las maravillas de la lectura.

Los estudiantes estaban dispersos en el aula y estaban profundamente inmersos en la lectura. Echando un vistazo al salón, se observaba a los estudiantes leyendo en sus sillas, en el piso, debajo de las mesas, en los rincones, debajo de los escritorios, y en todos los recovecos imaginables. La maestra mantenía una charla con un estudiante en una mesa con forma de riñón y no se detuvo para saludar a los visitantes. Una sola estudiante se levantó de su lugar de lectura, y alegremente se presentó y dio la bienvenida a los visitantes a la clase. Ella anunció: “En este momento es la hora del SEM-R. ¡La MEJOR parte del día!”

La Escuela Media es una de las cinco escuelas medias en el distrito escolar. La población escolar incluye cerca de 38% de los Aprendices de la Lengua Inglesa, 44% de la población estudiantil está clasificada como social y económicamente en desventaja y recibe el almuerzo gratis o reducido, el 51% de los estudiantes son de origen hispano o latino, y 38% de los estudiantes son de origen blanco (no-hispanos). El 11% restante está igualmente distribuido entre afro americano, asiático, filipinos, y otros orígenes.

Las clases de Arte y Letras en la Escuela Media Rosa están agrupadas por habilidad. Cada una de las maestras del SEM-R tiene dos secciones de lectura cada día. Una de las secciones es un clúster de estudiantes identificados como dotados y talentosos. La otra es una clase regular de lectura, y los estudiantes en ella normalmente leen en o por debajo del nivel del grado.

Los datos de las pruebas estandarizadas estatales muestran que la Escuela Media Rosa está en camino a incrementar los logros particularmente en el área de artes y letras en inglés. En 2007, 47% de los alumnos de sexto grado de Rosa puntuaron en o sobre el nivel de competencia. En 2008, el porcentaje aumentó al 50%. Para los alumnos de séptimo grados, el 51% puntuaron en o sobre el nivel de competencia en 2007, y en el 2008 el porcentaje fue de 57. Los alumnos de octavo grado también mostraron un aumento. En 2007, 46% puntuaron en o por sobre el nivel de competencia, y en 2008 los

alumnos de octavo grado de Rosa puntuaron en un rango de 53%. Los aumentos en los logros de los estudiantes y el compromiso de los profesores de la escuela y el personal contribuyeron para que la Escuela Media Rosa fuera reconocida como Escuela de Distinción en marzo del 2009.

El Sr. Ian Century, director, dirige la escuela como un padre orgulloso. El declaró, “Rosa es mi familia.” El Sr. Century tiene interés personal en sus estudiantes y facultativos. Cuando se lo observó, con frecuencia se detenía y conversaba con los estudiantes acerca de los libros que estaban leyendo y de sus progresos en clase. Aun con una población de estudiantes tan grande, se sentía que conocía a cada estudiante y conocía que pasaba en sus vidas. Le daba la mano a cada estudiante y los llamaba por su nombre.

Un protocolo significativo a tener en cuenta instituido por la Escuela Media Rosa fue el uso de una persona que diera la bienvenida. Tan pronto como un visitante o un administrador entraban en la clase él/ella se presentaba y le daban la mano. Después describían que hacia la clase y que estaban aprendiendo los estudiantes. Esto le permitía a la maestra continuar con la charla sin distracciones.

El director explicó que una de las metas de la escuela era crear una cultura de la lectura. “En este campus, es evidente ver a los estudiantes y al personal acogiendo la lectura. Rosa es una familia de lectores.” En lugar de pasar mucho tiempo hablando de la escuela, el Sr. Century permite que la escuela hable por sí misma. “No puedo esperar a mostrar que sucede.”

La Srita. Toni Leachman supervisó la implementación del SEM-R en la Escuela Media Rosa y brindó apoyo a las maestras de control. La Srita. Leachman fue la entrenadora del programa de alfabetización y especialista en lectura. Ella suministro apoyo a los lectores en crisis durante la mitad del día lectivo. El resto de su tiempo lo utilizó para colaborar y entrenar a las maestras del SEM-R.

Para reflejar la influencia del SEM-R, la Srita. Leachman manifestó, “el SEM-R es un programa maravilloso. El aumento de la lectura es ¡fenomenal!” A través del curso de la implementación, ella observó las clases y trabajo cercanamente con las maestras para proveerlas con apoyo durante las charlas, y entrenó a las maestras para conducir mejor charlas oportunas y significativas con sus estudiantes. De acuerdo con la Srita. Leachman, la Fase Uno ha tenido éxito en aumentar el número y la variedad de libros que los estudiantes leen. “Las maestras están realizando un trabajo maravilloso en la entrega de Libros de Enlace, por lo tanto, los chicos claman por títulos nuevos.

De las observaciones del entrenamiento del SEM-R, encontrar las necesidades académicas particulares de los estudiantes en cada extremo de habilidad del espectro ha sido el desafío real para las maestras. La Srita. Leachman comunicó, “El desafío ha sido encontrar suficientes libros para apoyar a los lectores críticos y permitir a los lectores talentosos continuar con su crecimiento.”

Clases del SEM-R

Sexto Grado- Sra. Solomon

De acuerdo con la Sra. Solomon, el SEM-R permite que sus estudiantes se entusiasmen por la lectura, y también, que quisieran relacionarse para hablar sobre los libros que estaban leyendo. Los estudiantes en la clase estaban deseosos de compartir sus opiniones acerca del SEM-R. Uno

efusivamente resumió sus sentimientos, “Me gustaba leer. Ahora, ¡MO la lectura! Otro estudiante reflexionó, “Me gustan los registros. Me ayudan a mantener el hilo de los libros que leí y de los que quiero leer.”

Durante la observación, la Sra. Solomon comenzó a interesar a los estudiantes con dos libros de Wendy Mass que recién había comprado en la feria del libro en la escuela; *Every Soul and Heaven Looks a Lot Like the Mall*. Ella comentó porque había seleccionado esos libros y habló acerca de cómo utilizar Amazon para buscar libros del mismo autor, o libros relacionados.

Una suave transición sucedió entre la Fase Uno y la Fase Dos, mientras se invitaba a los estudiantes a comenzar la Fase Dos del tiempo de lectura con la mención de una oración simple: “Vamos a sumergirnos.” Todos los estudiantes inmediatamente encontraron un lugar confortable para leer sin ningún otro recordatorio más que esta invitación inicial. Mientras algunos chicos eligieron permanecer en sus escritorios, la mayoría de los estudiantes eligió encontrar un lugar en el piso, en un rincón, y aun debajo de los escritorios.

Cada conversación comenzaba revisando los diarios SEM-R de los estudiantes para ver que habían estado leyendo desde la última charla. Se realizaron preguntas directas acerca del libro para establecer que estaba sucediendo en la lectura. La Sra. Solomon reflexionó: “Encuentro que las charlas no tienen que estar formateadas ni ser una experiencia igual para todos los estudiantes. Algunos necesitan estrategias de modelaje de preguntas mientras otros sólo necesitan un poco de inspiración y estimulación.”

La Fase Tres se reformuló como REZ: Zona de Enriquecimiento de Lectura. Se les entregaba a los estudiantes un menú de actividades de las que tenían que elegir. Las actividades incluían, pero no estaban limitadas: un club de libro, el diseño de un viaje periodístico para uno de los personajes en un libro, la creación de una interpretación artística de un libro utilizando un medio de su elección, y compilar un álbum de recortes de personajes. Todos estaban relacionados con un libro que estaban leyendo en ese momento o habían leído recientemente.

La mitad de los estudiantes eligió involucrarse en los clubes de libros, leían en grupos de tres o cuatro estudiantes. En algunas instancias, había libros que diferían de los libros de la Fase Dos.

Durante este tiempo de club de lectura, los estudiantes escribían preguntas y desarrollaban guías de estudio para sus libros. Los estudiantes expresaron su regocijo de tener una oportunidad para lo social y para leer en forma colectiva un libro con sus compañeros.

Sexto Grado, Sra. Morgan

Entrar en la clase de sexto grado de la Sra. Morgan durante el SEM-R es como entrar en el país de las maravillas de la lectura en donde los estudiantes están tan profundamente sumergidos en ellas que ni siquiera se molestan en levantar la vista de sus libros cuando un visitante entra a la clase. A pesar de estar profundamente concentrados, también, estaban ansiosos de compartir sus pensamientos sobre que estaban leyendo.

De acuerdo con la Sra. Morgan, los Libros de Enlace tenían a los estudiantes interesados en una variedad de géneros, autores, y novelas que no hubiesen conocido sin la Fase Uno. La Sra. Morgan también creyó que los Libros de Enlace brindaban la oportunidad para que los estudiantes comenzaran

un debate en la clase. “Los estudiantes en la clase hablaban de sus libros y compartían sus ideas y opiniones.” La maestra también comentó que a través del tiempo se había tornado bastante difícil conducir el Libro de Enlace en su forma original y había tenido que trabajar para mantener la Fase Uno original. Al agotarse la mayoría de los libros que el estudio SEM-R había proporcionado, ella comenzó a buscar fuentes adicionales de reseñas de libros e ideas. Se cito a Amazon como una de las fuentes favoritas para las reseñas y sugerencias de libros que están relacionadas con los libros que los estudiantes habían disfrutado previamente. Además, ella había buscado libros en la biblioteca escolar y en las librerías.

Los estudiantes en las clases SEM-R son lectores voraces procesando altos niveles de comprensión y de conversaciones, ella cree, que han desarrollado la habilidad para críticamente analizar la literatura de niveles más profundos. La Sra. Morgan informó que todavía lucha con la duración de las charlas porque encuentra que queda atrapada en discusiones profundas con los estudiantes que no quiere interrumpir. También encuentra que “los estudiantes disfrutan la atención uno a uno y responden a ser considerados personalmente para su propia lectura y aprendizaje. “Cuando los estudiantes están en la conferencia individual, tienen que responder las preguntas que se le realizan. En la instrucción generalizada, los estudiantes pueden fácilmente evitar las preguntas.

La Sra. Morgan ha brindado desafíos exitosos para los lectores talentosos pero reacios a la lectura. Ella recuerda un estudiante que podía leer entre el nivel de grado 11 a 12, pero elegía leer libros como *Diary of a Wimpy Kid* de *Heff Kinney*. Después de varias conversaciones, discusiones y ayuda seleccionando libros, pasó a leer *The Swiss Family Robinson*. “El realmente disfrutó esta lectura, relacionó con otros libros, con otros personajes y con la vida. Se sentía orgulloso y realizado.

Séptimo Grado, Sra. Reyes

La implementación del SEM-R es un poco diferente en cada clase en esta escuela debido a que cada maestra incorpora su propio estilo personal en la implementación del modelo. La Sra. Reyes demostró como el SEM-R puede ser exitosamente integrado en el contenido de otra área además de Artes y Letras. La maestra utiliza la Fase Uno y la Fase Tres para crear conexiones con los estudios de clase de los contenidos de Estudios Sociales. Por ejemplo, durante la observación, los estudiantes estudiaban la Segunda Guerra Mundial: durante la Fase Uno, la Sra. Reyes resaltó libros que estaban situados en ese período de tiempo. Durante el curso de la semana, introdujo libros de ese periodo de tiempo que abarcaban una amplia variedad de niveles de lectura, materias, y géneros incluyendo la ficción y la no ficción. Se alentó a los estudiantes a compartir libros que habían leído al respecto. La siguiente es una lista de libros que la Sra. Reyes presentó a sus estudiantes:

Because of Romek: A Holocaust Survivor’s Memoir by David Faber
 Behind the Bedroom Wall by Laura Williams
 My friend the Enemy by J. B. Cheaney
 Code Talker: A novel about the Navajo Marines of World War Two by Joseph Bruchac
 Air Raid-Pearl Harbor: The Story of December 7, 1941, by Theodore Taylor
 Heroes Don’t Run: A novel of the Pacific War by Harry Mazer

Como actividades de la Fase Tres, los estudiantes seleccionaron un libro para leer con un tema de Ciencias Sociales que estaban estudiando en ese momento. Estos estudiantes formaron equipos de círculos literarios que fueron responsables para la creación de una presentación del libro y sus

contenidos para toda la clase. Los grupos eran flexibles y cambiaban basados en los intereses de los estudiantes en el tema particular o el período de tiempo que estaban estudiando.

Séptimo Grado, Sra. Sandez

Al igual que las otras maestras en la Escuela Media Rosa, la Sra. Sandez enseña múltiples secciones del SEM-R. Al igual que otras maestras, encuentra que el SEM-R es una experiencia diferente para los estudiantes en la clase de clústeres (agrupamiento- grupos) de dotación y los estudiantes en las clases regulares de lectura. La Sra. Sandez informó que el proyecto del SEM-R ha sido exitoso con sus estudiantes más avanzados y dotados. Los estudiantes leían libros mas avanzados, y también leían una amplia variedad de libros y disfrutaban de ellos tremendamente. Además, debido a las conversaciones de la Fase Dos, la Sra. Sandez informo un aumento del conocimiento y una comprensión de sus estudiantes como individuos, “Estoy aprendiendo más sobre ellos y sus necesidades y fortalezas de lectura.”

Se describió al SEM-R como una experiencia muy desafiante para la lectura regular de los estudiantes, que estaban por debajo del nivel de grado, por lo general, en el rango entre segundo y cuarto grado. La Sra. Sandez invirtió una significativa cantidad de tiempo buscando libros que fueran de interés como de desafío apropiado para el nivel de sus estudiantes, y sugería que “una fuente de Libros de Enlace Motivadores seria de mucha ayuda.” Muchos de sus estudiantes en la clase se veían a sí mismos con los rudos de la calle dentro de la juventud ciudadana. Los libros que habían capturado sus intereses incluían: “They Broke the Law- You be the Judge; True Cases of Teen Crime by Thomas A. Jacobs, Rumble Fish by S.E. Hinton, and Paulo’s Wall by Rachelle Desimone. Sin embargo, la maestra estaba preocupada debido a la cantidad de Libros de Enlace Motivador que ella tenía que llevar a cabo como parte de la Fase Uno. La clase regular de lectura tenía el apoyo de dos especialistas de lectura que conducían estudios de novelas de manera sistemática con pequeños grupos de estudiantes en bases rotativas. Esto le permitió a las maestras más tiempo para las charlas con el resto de los estudiantes y proporcionar el apoyo y respaldo necesarios.

La Sra. Sandez creía que el SEM-R marcaba una diferencia entre sus estudiantes en ambas clases. Por ejemplo, un de sus lectores mas bajos estaba leyendo 43 palabras por minuto al comienzo del año, y de acuerdo con la Sra. Sandez, probablemente no había leído un libro de manera independiente en varios años. El alumno comenzó a escuchar los libros de audio y continuo con el texto del primer libro de Harry Potter. Después, cuando progreso los leyó sin la ayuda del audio. Ahora ha completado la serie y ha leído cinco novelas de Gary Paulson.

Octavo Grado, Sr. Stephen

La biblioteca aula de la Sra. Stephen es realmente un lugar extraordinario y algo se debe pasar por esa experiencia para apreciarlo completamente. Todos los espacios disponibles están cubiertos por estantes de libros bien organizados y completamente llenos. Con más de 4.300 libros en su colección, el Sr. Stephen bromeando se refiere a si mismo como “el repositor de libros de la escuela.” Aún con esta fenomenal colección de literatura para adolescentes a su disposición, el Sr. Stephens comentó que su mayor desafío en la implementación del SEM-R ha sido encontrar libros que forzaran a sus mejores lectores a ampliar su habilidad lectora. El estimó que un tercio de sus estudiantes estaban leyendo en un nivel superior al del publicado para la escuela secundaria. El ha alentado a sus estudiantes a leer libros para jóvenes adultos como *The Book Thief* y *I am the Messenger* de Markus Zusak además de otros

clásicos tradicionales como *Moby Dick* y *Pride and Prejudice* con otros clásicos modernos como *Catch-22*.

Los estudiantes en sus clases regulares de lectura están, por lo general, dos o más años atrasados en lectura. Al comienzo del año el Sr. Stephen informó que la gran mayoría habían establecido que no les gustaba leer, indicando que habían leído poco, si algún libro durante el año anterior. Una niña de octavo grado le comento al Sr. Stephens que ella no había leído un libro en los dos últimos años, pero para mediados de noviembre ella había leído 18 libros y se consideraba a sí misma una lectora.

“La firme instalación de una cultura de lectura es el mayor impacto del SEM-R. No sólo los chicos leen durante el tipo de la Fase Dos, sino que también están compartiendo y hablando acerca de sus libros y formando sus propios grupos informales de lectura.” El Sr. Stephen es un ávido lector que no sólo posee una impresionante biblioteca aúlica sino que es un increíble letrado. El tiene la asombrosa habilidad de realizar conexiones entre libros. Esta habilidad la demostró durante las charlas de la Fase Dos que condujo como parte del SEM-R. Cada conferencia caracterizaba una reseña de los libros recientemente leídos y una serie de preguntas que provocaban el pensar de sus estudiantes para brindar una respuesta. Debido al amplio conocimiento de la literatura de una variedad de géneros, incluyendo la literatura contemporánea adolescente y de clásicos, el Sr. Stephen podía examinar los libros que los estudiante habían previamente disfrutado y efectivamente sugerir títulos adicionales. No solo podía realizar estas sugerencias, pero también podía retirar el título sugerido del estante y ponerlo en manos de los estudiantes. Más leían sus estudiantes, mas se convertían en críticos consumidores de literatura. “Los estudiantes están cada vez más activos en términos de identificar libros que eligen para leer,” dijo el Sr. Stephen. “Los estudiantes ahora buscan en los sitios web a sus autores favoritos para ver que están publicando, y activamente comparten sus títulos y autores favoritos con sus compañeros.”

Octavo Grado, Sra. Bucknell

Como la mayoría de las otras maestras del SEM-R en la escuela media, la Sra. Bucknell informó dos diferentes experiencias con sus dos divisiones de estudiantes. Los estudiantes en las clases avanzadas leían con intensidad y eran inagotables en el número de libros que leían. Mientras, que los estudiantes en la clase estructurada de lectura mostraba progreso, pero con frecuencia era una lucha mantenerlos motivados en la lectura y encontrar libros que fueran tanto interesantes como apropiados para su nivel.

Para los estudiantes en la clase regular de lectura, la Sra. Bucknell típicamente elegía centrarse en una única estrategia de lectura durante toda una semana. Ella se encontraba con sus estudiantes en grupos pequeños de tres o cuatro estudiantes. Esto permitía interacciones con sus estudiantes más frecuentes y conexiones a través de múltiples textos.

Los estudiantes en ambos grupos estaban acostumbrados a la utilización de registros diarios del SEM-R durante la lectura. Cuando se les preguntó por las anotaciones, un estudiante comentó, “Escribir las cosas es importante. Me ayuda a mantener el hilo de la lectura y las preguntas que tengo que realizar.” Otros estudiantes comentaron que a ellos les gustaría ver más notas en las páginas de sus registros. Los estudiantes utilizaban notas adhesivas pero encontraban que les resultaba más fácil registrar sus preguntas y pensamientos en los diarios. De las observaciones, surge que los registros de lectura se habían convertido en documentos valiosos tanto para los alumnos como para los docentes.

Entre los estudiantes del Sr. Bucknell había un grupo de lectores voraces que típicamente leían un libro por día. La maestra estaba deleitada porque sus estudiantes leían mucho, pero expresó frustración

con que debería hacerse con ellos. Esto pareció ser un grupo de estudiantes charlatanes que estaban claramente entusiasmados con los libros. Tres estudiantes habían rápidamente recorrido las series de libros populares. Con orgullo una de las estudiantes comentó que ella había leído 800 páginas de *Breaking Dawn*, el último libro de la serie “*Twilight Series*” de Stephanie Meyer, en un solo día. El otro par de estudiantes comentó que con frecuencia se quedaban sin novelas de manera similar. Mientras, había orgullo en el número de libros que se podía leer en una cantidad de tiempo determinado, una de las estudiantes comentó que ella pocas veces se encontraba con un libro que estuviese tan bien escrito que ella intencionalmente no jugaba una carrera para terminarlo. En cambio, lo leía lentamente, y por momentos, para asegurarse que la lectura del mismo no terminara demasiado pronto. Ella llamaba a esta experiencia “saboreando” el libro, y las tres reconocieron haber apreciado un libro como arte.

Clases de comparación

En contraste con las maestras del SEM-R, una serie literaria se utilizaba en la mayoría de la instrucción de lectura. Esto normalmente incluía historias semanales leídas por toda la clase. Además, las maestras de las clases de comparación informaron que normalmente utilizaban la mayor parte del material de apoyo que acompañaba a las series de lectura. Esto incluía una variedad de actividades de vocabulario y hojas de habilidad de lectura. A los estudiantes, en la mayoría de las clases de comparación se les pedía que escribieran entradas en sus registros de manera regular. Los temas, por lo general, se asignaban y se relacionaban con cualquier cosa que la clase estuviese leyendo o estudiando. Se requería que los estudiantes incorporaran las palabras del delecto de la semana y las del vocabulario en sus escritos.

La Lectura Silenciosa Sostenida (SSR) era parte de la rutina diaria de la clase de comparación. Utilizando este sistema, los estudiantes generalmente, leían entre 20 y 25 minutos por día de cualquier libro que ellos seleccionaran. Ocasionalmente, la maestra presentaba libros nuevos a sus estudiantes a través de charlas que organizaba sobre ellos. A diferencia del SEM-R, no se les pedía a los estudiantes leer un libro que fuese desafiante para ellos, en su lugar, el foco se situaba en la Lectura Silenciosa Sostenida (continua). La instrucción individualizada utilizando las charlas no tenía lugar. También, la duración de estas conferencias eran la mitad de las charlas del SEM-R en la misma muestra de nivel de grado.

Los estudiantes en las clases comparativas estaban normalmente vinculados a un género de estudio cada seis semanas. Durante este período de tiempo, se les pedía leer por lo menos un libro del género resaltado. La mayoría de las charlas de los libros ocurrían durante el estudio de los géneros, debido a que las maestras de comparación introducían a los estudiantes a libros que eran representativos del género que se estaba estudiando. Se les pedía que completaran un informe del libro o un proyecto sobre el mismo y pasaran exitosamente un examen de comprensión que era parte del Programa de Cómputos computarizado.

Mientras estas prácticas educativas eran generalmente verdaderas para las clases de comparación, las observaciones de las clases individuales ayudaron a ilustrar más la puesta en práctica de la instrucción de alfabetización de la escuela media. Por ejemplo, los estudiantes de sexto grado de la Sra. Hogan estaban involucrados en una unidad sobre poesía. Los estudiantes había estado estudiando poemas concretos y había realizado borradores y editado sus propios poemas. La Sra. Hogan tomó algunos ejemplos de los poemas de sus estudiantes habían creado en los años anteriores utilizando la computadora. Ella discutió con los estudiantes como los cambios en las fuentes y en tamaño del texto podía ser utilizado para crear efectos visuales y dramáticos. Se les enseñó a los estudiantes a utilizar un

fragmento de arte e imágenes para ilustrar sus poemas. La clase entonces paso al laboratorio de computación en donde los estudiantes trabajaron independientemente para tipiar sus poemas. Los estudiantes colaboraron entre ellos para visualmente resaltar sus productos.

Los estudiantes en la clase de séptimo grado de la Sra. Mandela estaban profundamente sumergidos en la Lectura Silenciosa Sostenida durante la observación. Los estudiantes estaban leyendo una amplia variedad de títulos similares a los de la clase del SEM-R. Mientras no se observaron estas prácticas, la Sra. Mandela transmitió que ella había incorporado una buena cantidad de drama en su clase con la inclusión frecuente de obras de teatro. Ella también informó que con frecuencia empleaba el uso de estrategias “Relación entre la Pregunta y la Respuesta” de Raphael (QAR) en las instrucciones de lectura. Una de las cosas que situó a esta clase fuera de las clases del SEM-R fue el fuerte énfasis en las instrucciones de escritura. Juzgando por la gran cantidad de Mapas de Pensamiento (conceptuales) y otros gráficos organizadores en las paredes de la clase, la Sra. Mandela con frecuencia utilizaba una variedad de mapas con globitos para ayudar a sus estudiantes a organizar sus pensamientos y sus escritos.

Durante una observación de la clase de comparación de la Sra. Grant, los estudiantes estaban todos leyendo una obra adaptada del *Diario de Anna Frank*, Los estudiantes comenzaron la clase completando un cuestionario de comprensión de texto que cubría el material del último capítulo. Una vez que todos los estudiantes completaron la tarea, los estudiantes transformaban la clase en un escenario, reunían objetos de utilería, y se ponían los disfraces. La Sra. Grant dirigía a los estudiantes a través de la lectura de las escenas de la obra. La acción con frecuencia se detenía para que los estudiantes explicaran que estaba sucediendo en la escena, discutir como los personajes podían estar sintiéndose, y permitirle a la maestra dirigir las acciones y ubicaciones de los estudiantes en la escena. La maestra leía la narración y más de la mitad de la clase permanecía sentada durante la lectura porque no tomaban parte en la escena.

Observaciones por Fase

Las maestras en la clase con el entrenamiento de la Srita Toni Leachman y el liderazgo del Sr. Century, habían trabajado exitosamente para la implementación del marco del SEM-R en sus clases. Se utilizo el SEM-R para encontrar las necesidades académicas singulares de los individuos a través del espectro completo de habilidades lectoras. La manera en que el SEM-R fue implementado vario como se presentara en las descripciones de las clases individuales, sin embargo, la implementación del SEM-R en todas las clases se realizó satisfactoriamente. La siguiente es un análisis de la implementación por fase a lo largo de todas las clases.

Fase Una

Todas las maestras del SEM-R demostraron el uso efectivo de los Libros de Enlace Motivadores como parte de las actividades de la Fase Uno. Se expuso a los estudiantes a una amplia variedad de títulos y géneros. Los maestros trabajaron para crear conexiones entre temas, otros libros y en algunos casos los contenidos en las áreas de otras materias. Por ejemplo, la Sra. Reyes uso el tiempo de la Fase Una para complementar el contenido que se enseñaba como parte de los Estudios Sociales. Las maestras también utilizaban el tiempo de la Fase Una para modelar el uso de preguntas de orden superior y facilitar las discusiones en la clase.

Muchas de las maestras informaron que constantemente encontraban nuevos libros para incorporar como desafío en la Fase Uno. Para algunos esto era desafiante debido a la baja habilidad de lectura en las clases regulares, y para otros era el desafío de mantenerse al día con los lectores más talentosos. Las maestras dijeron que tenían que estar al día con el mundo cambiante de la literatura adolescente, y que sus estudiantes normalmente se interesaban solamente en los libros de moda y más reciente. La mayoría de las maestras manifestó que habían comenzado a confiar en Amazon como fuente para encontrar libros y críticas que las ayudaran a encontrar libros para la Fase Una.

Fase Dos

Las charlas llevadas a cabo en la Fase Dos brindaron apoyo individual e instrucción para todos los estudiantes en las clases del SEM-R. En contraste con las clases de comparación, los estudiantes estaban leyendo libros auto-seleccionados que eran tanto interesantes como con nivel de desafío apropiado para ellos. Las maestras brindaban sesiones de aprendizaje personalizado a sus estudiantes que duraban cerca de cinco minutos, se centraban en el análisis de la literatura y la integración de las habilidades y estrategias lectoras.

Se les daba a los estudiantes la oportunidad de leer libros de su elección durante el día escolar y abiertamente expresaban su gratitud por la experiencia. Los estudiantes de todos los niveles de habilidad parecían estar descubriendo el placer por la lectura, y muchos que habían resaltado que nunca habían disfrutado de la lectura con anterioridad y eran lectores reacios, comenzaron felizmente a engancharse con la lectura.

Fase Tres

Las maestras del SEM-R en la Escuela Media comenzaron a encontrar éxito en la Fase Tres, y un se presentaron jerarquías de niveles de implementación. La mayoría de las actividades de la Fase Tres eran o proyectos independientes o de grupos pequeños que trataban un libro o género específico. Este nivel de implementación era muy similar al de los proyectos de libros que fueron una parte de las clases de comparación. Otros, como la Sra. Solomon y la Sra. Reyes, proveyeron una variedad de elecciones para que los estudiantes exploren. Las maestras comenzaron a abrirse y a explorar otras opciones para la Fase Tres. Mencionaron el uso del Aprendizaje Renzulli como apoyo, pero no se observó el uso del Aprendizaje Renzulli ni se presentó evidencia de su uso. Para extender la Fase Tres, puede ser necesario contar con más apoyo adicional y entrenamiento. Quizás, con más tiempo y experiencia, los estudiantes y las maestras se acostumbren más al enriquecimiento con final abierto que provee la Fase Tres.

Hallazgos

Después de llevar a cabo las observaciones de clases y entrevistar a las maestras y estudiantes en la Escuela Media Rosa, tres hallazgos surgieron relacionados con la implementación del SEM-R. El hallazgo dominante fue que el SEM-R había ayudado a cultivar una cultura de lectura. El segundo hallazgo que surgió se relacionó al desafío de encontrar las necesidades de los estudiantes en los dos extremos del espectro de aprendizaje. El tercer hallazgo se asoció a la individualización de la instrucción lectora.

El mensaje común que el director, el entrenador y los maestros de la escuela comunicaron fue que la escuela media había desarrollado una cultura de la lectura a través del uso del SEM-R. A lo largo de

todas las clases del SEM-R los estudiantes se engancharon completamente en el acto de lectura. El SEM-R ayudó a establecer rutinas claras y procedimientos áulicos que sirvieron al desarrollo de un entorno en donde lo esperado, lo alentado y lo apoyado era la lectura. La Fase Uno del SEM-R expuso a los estudiantes y a los maestros a una variedad de autores, títulos y géneros que no se hubieran podido investigar de otra manera. Las discusiones durante la Fase Uno también ayudaron a facilitar las discusiones de literatura en la clase. Durante la Fase Dos, se les brindó a los estudiantes el tiempo y el espacio para invertir en el proceso de lectura. También, se les permitió el acceso a los materiales de lectura que se les brindaron para estimular sus intereses y desafiarlos para crecer como lectores. Los registros de lectura del SEM-R también ayudaron a crear un nivel de responsabilidad para los estudiantes. Los registros sirvieron tanto como un documento de los logros de lectura de los estudiantes así como también como herramienta para la planificación de la instrucción individual y reflexión personalizada.

El segundo hallazgo representa el mayor desafío que las maestras del SEM-R informaron. Hubo una lucha en como encontrar las necesidades de los estudiantes en cada extremo del espectro de la habilidad de lectura. Las maestras informaron cierta frustración con el hecho de no poder mantener el desafío de sus lectores más talentosos. Estos estudiantes aceleraron suavemente su camino a través de los libros a un ritmo que sus maestras no podían mantener. Los docentes expresaron preocupación sobre la falta de desafío y libros apropiados para la edad para los lectores talentosos de la escuela media. La mayoría de los lectores talentosos continuaban leyendo libros que estaban por debajo de su habilidad lectora, y en muchos de estos casos encontraban gran orgullo en el número de libros que podían consumir en un periodo de tiempo determinado. En un esfuerzo para aumentar el desafío de estos estudiantes, las maestras comenzaron a recomendar textos clásicos a los estudiantes y los alentaron a comenzar la lectura de libros que normalmente se leían en las clases de literatura en la escuela secundaria.

Para los estudiantes en las clases de lectura regular en el otro extremo del espectro, las maestras informaron un cambio similar. El tema era como encontrar libros que fueran apropiados para la edad y más cercanos a los niveles de lectura de los lectores en conflicto. Muchos de estos estudiantes leían por debajo del nivel del grado, y juzgaban que muchos de los libros que eran apropiados para su nivel simplemente eran muy infantiles. Además, estos estudiantes con frecuencia no podían mantener sus lecturas por un periodo de tiempo extendido. Además, el personal de apoyo proveía alivio en algunas clases. Las maestras del SEM-R encontraron que el uso de libros con audio era la herramienta efectiva para fortalecer la lectura. Mientras los estudiantes comenzaron a experimentar el acto de la lectura con la ayuda del grabador, ellos desarrollaron las habilidades para leer independientemente.

En contraste con las clases de comparación, las instrucciones de lectura en las clases del SEM-R eran completamente individualizadas. Sin el uso de los materiales básicos o las novelas para toda la clase, se les pedía a los estudiantes que seleccionaran libros que fueran de interés personal y que los desafiara. También, se esperaba que los estudiantes leyeran durante la clase de lectura. Por comparación, no se observó que los estudiantes en las clases de comparación estuvieran sumergidos en el acto de leer por periodos de tiempo extendidos. La selección de libros por parte de los estudiantes en las clases del SEM-R es representativa de la amplia variedad de intereses y habilidades de lectura en las clases. Aunque se disponía de múltiples copias de varios títulos, era raro que dos estudiantes en alguna de las clases dadas estuvieran leyendo el mismo libro.

Las charlas que se llevaron a cabo en la Fase Dos permitieron a la maestra la individualización de las instrucciones de lectura para cada estudiante. Las charlas proveían una oportunidad para conectarse

con los estudiantes a un nivel personal. Durante estas conversaciones las maestras con frecuencia utilizaban los marcadores del SEM-R para guiar sus preguntas y asegurarse las estrategias apropiadas de lectura que se estaban evaluando. La dinámica de las charlas uno a uno de la Fase Dos aseguraron que sus estudiantes fueran personalmente responsables para contestar las preguntas de la maestra. Por ejemplo, si las preguntas con alto orden de pensamiento se utilizan en una clase total, algunos estudiantes pueden fácilmente esconderse o evitar responder. Durante el transcurso de una semana, no tendrán que contestar un sola pregunta mucho menos una que sea desafiante. Con el uso de la Fase Dos de charlas del SEM-R, no hay forma de evitar contestar las preguntas difíciles.

CAPITULO 10: Escuela Media Highland Peaks

Elizabeth Fogarty
Universidad de Carolina del Este
Greenville, Carolina del Norte

La Escuela Media Highland Peaks está alojada a un lado de la inclinada colina a 3.000 pies por sobre el nivel del mar en medio de picos rocosos. La ciudad de Highland Peaks se extiende a través de la colina y se sitúa alrededor de 20 minutos en las afueras de la ciudad urbana más cercana. Aproximadamente 650 estudiantes entre 6to y 8vo grado asisten a esta escuela, y solamente el 9% reúnen los requisitos para el almuerzo gratuito o de precio reducido indicando que la escuela brinda servicio a una clientela principalmente de clase media o alta. La información requerida para el año escolar 2007-2008 mostró que esta escuela funciona en un nivel de "Excelencia" para el "Funcionamiento Académico Global en las Evaluaciones Estatales" y supera el promedio estatal por, por lo menos 20 puntos en lectura, matemáticas y escritura. Las 37 maestras en Highland Peaks parecen trabajar en conjunto con su director, Jeffrey Taylor.

Instrucción de la Alfabetización Regular

Las observaciones de las maestras de las clases de comparación parecían demostrar que las maestras utilizaban instrucciones de alfabetización estándares en Highland Peaks, con maestras principalmente utilizando estudio de novelas como base de sus instrucciones. Se observaron poco o casi nada de textos básicos en ninguna de las clases de comparación. En una clase, los alumnos de sexto grado y su maestra leían del libro *Fahrenheit 451*. La maestra con frecuencia realizaba preguntas y alentaba la discusión con sus estudiantes para apoyar la comprensión de los temas avanzados de la novela. Se les pedía a los estudiantes que utilizaran el pensamiento superior para comprender el contexto de la novela, pero se apoyaban en la instrucción de alto nivel utilizada por la maestra. Al final del pasillo, otro grupo de sexto grado leía la novela, *Freak the Mighty*. Considerablemente menos difícil que la novela que se leía en la otra clase, estos estudiantes exploraban los estereotipos para comprender mejor el desarrollo del personaje.

En otra clase de sexto grado, una maestra conducía un Seminario Socrático sobre una historia corta. Era evidente que los estudiantes habían recibido un extensivo entrenamiento en el uso del cuestionamiento Socrático y podían utilizar el método para mantener una discusión extensiva y de alto nivel sobre la historia. A mitad del período de clase, los estudiantes del anillo externo de un círculo de escritorios cambio lugares con los estudiantes del anillo interno y el debate continuo con la misma intensidad. Los estudiantes parecían disfrutar con esta actividad y participaban activamente, y aun más, se quedaban después de clase para discutir la historia un poco más con su maestra. Del mismo pasillo, una clase de alumnos de séptimo grado estaban reunidos en pequeños grupos para trabajar sobre la culminación de un proyecto basado en una novela que recientemente habían terminado. Cada grupo tenía un amplio cuadrado de cartulina y un montón de papeles, y estaban trabajando para crear un juego de mesa basado en la novela completa. La participación de los alumnos podía ser descripta como azarosa debido a que con frecuencia interrumpían el tiempo de trabajo para murmurar con los miembros de su grupo o coquetear con los estudiantes sentados en la mesa cercana a ellos. A pesar que un cierto grado de falta de orden y disciplina sucede en la mayoría de las clases de séptimo grado, en

este grupo era tan desenfrenado que poco se estaba llevando a cabo en el proyecto grupal. Por sobre todo, el proyecto parecía ser de bajo nivel para un alumno de séptimo grado, y requería solamente del nivel de pensamiento de comprensión. Al fin y al cabo, se parecía más a un trabajo sin resultados que a una experiencia estimulante como la maestra hubiese querido que fuera.

Las observaciones de varias clases comparativas sugirieron que una gran parte de la lectura sucede en la escuela. Se observaba a los estudiantes leyendo, y parecían disfrutar de la lectura. También se puede concluir que muchas de las experiencias de alfabetización culminaban con aprendizaje basado en un proyecto. Algunos proyectos parecían ser auténticos y un medio creativo para la evaluación del aprendizaje del estudiante, pero otros eran poco efectivos y pobremente estructurados, pues parecían necesitar sólo un nivel bajo de pensamiento. También fue interesante notar la disparidad en el nivel de las novelas utilizadas en las clases de comparación del mismo nivel de grado en la misma época del año. No se sabe si estos se debía a la habilidad del agrupamiento en las clases, o simplemente a las diferencias en las expectativas de la maestra, debido a que no parecía haberse asignado una serie de novelas estándares en las clases en el mismo nivel de grado.

CLASES SEM-R

Sexto Grado-Srita. Leverone y Srita. Mitchell

El equipo de la Srita. Leverone y de la Srita. Mitchell ensañaban en la clase de sexto grado en Highland Peaks y con frecuencia trabajaban juntas como manera de apoyarse en la implementación del SEM-R. Con la ayuda de sus fuertes antecedentes en la investigación basada en la práctica de alfabetización, las maestras pudieron integrar las habilidades y estrategias de lectura necesarias dentro de las tres fases del SEM-R para reemplazar las unidades del estudio de novela que ellas habían usado previamente.

Al comienzo de la clase, la Srita. Mitchell cambio de una conversación con sus estudiantes sobre el fin de semana al Libro de Enlace Motivador sobre “The Founders,” un libro de historias cortas acerca de la Constitución. Ella copio una de las historias del libro y le pidió a sus estudiantes que leyeran la historia individualmente con el propósito de escribir que pensaban era importante recordar sobre el pasaje. Mientras ellos terminaban de leer, ella explicó que estaban aprendiendo como determinar la importancia de los aspectos de su lectura. Los estudiantes luego compartieron sus escritos en pequeños grupos de dos a cuatro y discutieron las diferencias de los aspectos que consideraban importante y que creían ellos que el autor del texto podría haber pensado fuera importante. Los alumnos después contribuyeron con sus ideas a una discusión guiada por un estudiante acerca de cómo determinar los aspectos importantes de un texto. A pesar que 25 minutos fue un tiempo un poco extenso para el Libro de Enlace Motivador en este punto de la implementación, fue particularmente efectivo para la enseñanza del objetivo de la estrategia de lectura.

Los estudiantes inmediatamente hicieron el cambio cuando ella anuncio el comienzo de la Fase Dos e inmediatamente comenzó las conversaciones con los estudiantes. Las preguntas de las charlas principalmente mencionaron el uso de los estudiantes de las estrategias en sus lecturas, y en cada charla se les pedía que reflexionaran sobre cómo habían utilizado determinada importancia en sus lecturas. También, se les pidió a los estudiantes que evaluaran su elección de los materiales de lectura.

Para integrar las estrategias de lectura en las conversaciones, las maestras desarrollaron una *pregunta a considerar* por semana basada en un de las preguntas de uno de los marcadores. Los estudiantes reflexionaron y escribieron sobre ella en sus registros durante toda la semana, por lo tanto, al finalizar la semana las maestras tenían confianza en que cada estudiante había comprendido la estrategia de lectura en la que se basaron, y podían demostrar su habilidad para aplicar la estrategia en la lectura. *La pregunta a considerar (tener en cuenta)* es un ejemplo excelente de cómo las maestras utilizaron su propio conocimiento de base y creatividad para adaptar los aspectos del SEM-R para sus propios propósitos, mientras mantenían los aspectos esenciales de cada fase.

En entrevistas separadas, las maestras explicaron sus percepciones de cómo el modelo había afectado a sus estudiantes. Ambas notaron que los meses iniciales del estudio habían sido a veces una lucha para los estudiantes porque no estaban acostumbrados a tomar decisiones sobre el material de lectura y a auto-regular su propio comportamiento de aprendizaje. Quizás el mayor desafío que ellas encontraron fue hacer que los estudiantes realmente se desafiaron a sí mismos, tanto en la elección de sus libros como en su pensamiento. La Srita. Mitchell informó que cuando hacía una específica *pregunta a considerar* de alto nivel, los estudiantes dirían: “dígame que quiere saber.” Un estudiante dijo: “No quiero considerar nada.” Estas respuestas ilustraron las dificultades iniciales de las maestras en enseñarles a los estudiantes a pensar y responder con profundidad sobre sus lecturas. La Srita. Leverone comentó sobre las diferencias de instrucción cuando se usó el SEM-R y dijo: “Creo que les estamos enseñando como pensar además de enseñarles como leer.”

Sexto Grado—Srita. Walker

La clase de la Srita. Walker está ubicada en el interior del pasillo del ala de arte y letras, y es una de las pocas clases que no tiene ventanas en la escuela. Para algunos estudiantes, esto haría que la clase fuese un lugar aburrido. Evidentemente este no era el caso para los estudiantes de la Srita. Walker; ellos conversaban y reían mientras entraban en su clase. La Srita. Walker se sentó a un costado de la clase, y le dijo a un estudiante cercano, “Shawn, se que te molesta cuanto realizó mis charlas cerca tuyo, por lo tanto, está bien si te querés cambiar de asiento.” Mientras sus charlas comenzaban, los estudiantes estaban absolutamente en silencio.

La primera charla comenzó con el resumen del libro del estudiante, pero después de escucharla leer, la Srita. Walker le preguntó porque ella creía que el libro había sido nivelado de esa manera y ellas debatieron las características del texto que lo hacían de nivel avanzado. La alumna parecía entusiasmada con su libro y discutía el argumento de manera animada. La Srita Walker le hizo varias preguntas de orden elevado acerca del libro antes que la alumna regresara a su lugar. La Srita. Walker continuó llevando a cabo sus charlas, y ocasionalmente examinaba el sitio web en su computadora portátil junto a ella cuando necesitaba control el nivel del libro.

Durante la charla, los alumnos de sexto grado leían en silencio, completamente compenetrados en sus libros. En algún momento durante el período de lectura, un alumno pateo el escritorio de enfrente para llamar la atención de su compañero, pero su compañero estaba tan sumergido en su libro que sólo dijo: “basta” y el desalentado infractor regresó a su lectura. Un ayudante de educación especial circulaba entre los estudiantes y leía con varios de ellos durante el período. El llevó a cabo varias charlas breves, además de las cinco que realizó la maestra.

La implementación global de la Srita. Walker estuvo altamente organizada y fue efectiva, a pesar de su propio reconocimiento en cuestionarios y entrevistas que ella no había enseñado con anterioridad

arte y letras. Ella confesó que el programa SEM-R al comienzo la había intimidado debido a su falta de experiencia. Dijo que los Libros de Enlace Motivadores fueron inicialmente la parte más difícil de su implementación porque ella había luchado con la integración efectiva de las estrategias de lectura por su limitada experiencia. Después de algunos meses de implementación del programa, ella se notó más competente con el modelo y se sentía mucho más segura acerca de los Libros de Enlace. Explicó que, “había sido una gran experiencia” y dijo que “le había encantado.”

Discusión (Debate, Argumentos)

Fidelidad del Tratamiento

Por sobre todo, la implementación de la Escuela Media Highland Peaks fue muy fuerte. Ambas maestras y estudiantes estaban entusiasmadas acerca del programa SEM-R. Se llevaron a cabo varios controles en la observación formal de la fidelidad del tratamiento del SEM-R durante el año escolar y estos indicaron que las maestras oscilaban entre las “Expectativas Encontradas” a “Expectativas Excedidas” a la categoría de “Sobresaliente” en la Fase Uno de la implementación. Sus puntajes eran un poco más elevados en la implementación de la Fase Dos e indican que ellas alcanzaron el nivel “Expectativas Excedidas” en la mayoría de los casos. En el momento que se llevaron a cabo las observaciones, cuatro o cinco maestras había implementado la Fase Tres y las que lo estaban haciendo fueron cada una de ellas evaluadas en un nivel “Sobresaliente.”

La implementación de la Fase Tres entre las clases fue en su mayoría basada en proyectos y se parecían mucho a la actividad en las clases de comparación en donde los estudiantes terminaron leyendo la novela y después completaron un proyecto basado en su novela. A pesar que el fin natural de la Fase Tres permite a los estudiantes completar proyectos basados en sus lecturas, tampoco necesita que hagan eso, y en algunas clases no estaba claro si se les había brindado a los estudiantes la oportunidad de elegir y controlar durante el tiempo de la Fase Tres. A veces, los resultados de los proyectos podían haber estado predeterminados como en la clase donde la lectura de los estudiantes culminaba en un proyecto sobre una persona eminente. Los estudiantes leían libros a elección sobre una persona eminente y utilizaban los sitios web y las enciclopedias como fuentes adicionales para crear un informe, una presentación, u otro tipo de resultados de aplicación. Aunque similar a las Actividades de la Fase Tres, el aspecto faltante de la elección del estudiante hace a este proyecto más cercano en apariencia a esos asignados en las clases No SEM-R que a una verdadera implementación de la Fase Tres.

Factores Exitosos

Actitudes docentes

Quizás el factor más importante en la implementación en la Escuela Media Highland Peaks fue la cualidad de las maestras que implementaron el SEM-R y su actitud positiva hacia el modelo. A pesar de haber enfrentado desafíos en su implementación, ellas parecían haberse concentrado en los beneficios del SEM-R para sus estudiantes. Se mencionó con frecuencia en las entrevistas las percepciones de las maestras sobre el conocimiento de sus estudiantes, que estaban leyendo mejor y que tenían prioridad en el uso del SEM-R. También, creían que conocer las fortalezas y debilidades les había permitido la instrucción diferenciada en las charlas de la Etapa Dos.

Las maestras de Highland Peaks también mostraron la habilidad para el cambio. Cuando se le preguntó sobre la implementación inicial la Srta. Mitchell dijo: “Leí el libro completo acerca de Confratute (el programa de enriquecimiento de verano) y después tuve un sentimiento real de cómo realizarlo en la clase. Dejamos todo lo demás. Dejamos nuestras novelas, dejamos nuestras unidades, etc.” Otra maestra reconoció que su enseñanza había sido deficitaria antes de la utilización del SEM-R, porque estaba poco familiarizada con los niveles de los libros como debería haber estado. Estos cambios radicales de instrucción y reflexiones introspectivas indican que ambas maestras tenían auto percepciones positivas de su competencia en la enseñanza, factores que les permitían tomar el riesgo de integrar efectivamente un nuevo método. El apoyo positivo del director fue otro factor que afectaron sus percepciones.

A través de las entrevistas, las maestras realizaron críticas positivas acerca del programa SEM-R. Indicaron que parecía ajustarse con sus estilos de enseñanza mejor que todos los programas de alfabetización que habían utilizado. Todas las maestras creían que el SEM-R continuaría utilizándose en los años por venir, mucho después que el estudio hubiese terminado. Una maestra dijo simplemente, “Me encanta. Me encanta todo el programa.”

Trabajo en Equipo

La habilidad de las cinco maestras para apoyarse unas a otras en la implementación inicial del SEM-R fue esencial para su éxito porque desarrollo su sentido de competencia con el modelo y les permitió resaltar su propio funcionamiento. Durante los encuentros iniciales, las cinco maestras decidieron colaborar en listas de libros y se les asignó a cada una el desarrollo de suficientes Libros de Enlace Motivadores para un mes completo de instrucción. Las maestras parecieron estar de acuerdo que la colaboración en las listas de libros funciono bien por un tiempo, pero creían que era menos necesaria a medida que la implementación continuaba, porque los Libros de Enlace Motivadores se hicieron cada vez mas individualizados centrándose en las necesidades de sus estudiantes, y también porque su competencia con el proceso también había aumentado.

Algunas maestras también proveyeron estructuras organizativas adicionales en sus clases para ayudar con sus implementaciones y compartir los materiales con otros. El grupo de maestros decidió comenzar una base de datos de libros completos de niveles difíciles, resúmenes, así como también la ubicación de los libros. Esos maestros también crearon un registro alternativo de lectura que incluía más espacio para que los estudiantes respondieran a la “pregunta a considerar” cada semana. A pesar que las maestras individualmente en el estudio sintieron menos necesidad de comparar sus notas a medida que la intervención continuaba, muchas mencionaron que fue de gran ayuda saber que podían contar con el apoyo de sus colegas toda vez que fuera necesario.

Apoyo Administrativo

Muchas de las maestras mencionaron apoyo del director como una característica integral de su exitosa implementación. Al comienzo de la misma, el director puso maestras sustitutas para que las maestras pudieran tener un tiempo común de planeamiento. También contribuyó con su apoyo al programa cuando el entrenador SEM-R dejó el distrito, y tuvo apoyo para las observaciones del distrito, así como también, llevó a cabo varias observaciones el mismo. El dijo: “Creo que el programa es maravilloso porque no solo alienta a los estudiantes a leer brindándoles “Libros de Enlace Motivadores” y tiempo, sino que también que establece situaciones de entrenamiento uno a uno entre los estudiantes y la maestra. Esto, en mi opinión, es donde el verdadero aprendizaje tiene lugar.”

Desafíos en la implementación

Varios desafíos tuvieron lugar en la implementación temprana en esta escuela que inicialmente hizo el SEM-R más difícil para que los docentes lo pongan en práctica. Llevó varias semanas más allá de las fechas límites asegurar los permisos necesarios de investigación en el lugar. Durante y después de este tiempo, la construcción en la Escuela Media Highland Peaks significó que las maestras no podían entrar a sus clases para desempacar y organizar sus libros. Después, cuando estas dos situaciones se resolvieron, la persona que había sido entrenada como el coordinador del SEM-R para esta escuela dejó el distrito y las maestras estaban sin entrenador de SEM-R. Las entrevistas, sin embargo, indicaron que estos temas eran más problemáticos para el administrador que para las maestras. A pesar que un colega e implementador tomó el mando como entrenador del SEM-R, algunas maestras consideraron necesario que hubiese sido de ayuda tener a alguien que sirviera como entrenador y ofreciera consejos, en lugar de tener un colega que estaba en la misma situación con la implementación que ellas.

Mes preocupado con los temas estructurales, las maestras del SEM-R mencionaron otros desafíos que ellas enfrentaron en su implementación y preocupaciones parecían evolucionar mientras el estudio continuaba. Al comienzo del estudio, la preocupación más frecuentemente citada fue el Libro de Enlace Motivador. Primero y más destacado: muchas maestras admitieron que ellas estaban poco familiarizadas con la literatura para jóvenes, o por lo menos, no tan familiarizadas como para tener una cantidad apropiada de libros para su audiencia que les permitiese conducir, por lo menos, un Libro de Enlace Motivador un vez por día. Las maestras también expresaron preocupación por saber si estaban integrando las estrategias de lectura en los Libros de Enlace efectivamente.

Mientras el estudio continuaba, las preocupaciones sobre los Libros de Enlace fueron reemplazadas por la dificultad de encontrar material de lectura adecuadamente desafiante para cada estudiante. En respuesta, una maestra ayudó a sus estudiantes a determinar su propio nivel de lectura, y después suministró un sitio web que podían utilizar para determinar el nivel del libro. Algunas maestras también mencionaron el obstáculo de tener que determinar si el contenido era apropiado para un joven de 13 años. Cuando se enfrentaron con esta situación, la Srta. Mitchell indicó que ella con frecuencia llamaba a los padres de sus estudiantes y les pedía que examinaran el libro para determinar si era apropiado para su hijo o hija.

Finalmente, las preocupaciones de la maestra se relacionaron específicamente con el contenido de alfabetización de las charlas. Una maestra dijo: “Al comienzo del año, fue difícil para ellos ir más allá de los resúmenes, las ideas principales, y los personajes. “Casi todos los maestros creían que hacer que los estudiantes pensarán más profundamente acerca de la lectura era un desafío real principalmente debido al hecho que los estudiantes no estaban acostumbrados a que se los empujara a hacerlo. Las maestras, sin embargo, parecían ser efectivas en la integración de las estrategias a través de todas sus conferencias y de hacer preguntas de pensamiento de orden superior para desafiar a sus estudiantes.

Los Efectos de las Prácticas de Lectura de los Estudiantes

Aún el director se dio cuenta de los efectos del SEM-R en los hábitos de lectura de los estudiantes. El dijo: “Hemos visto progresos fantásticos. Los estudiantes piden leer. Debido a que los estudiantes saben que la maestra les hará preguntas de comprensión y clarificación profundas, se acercaron a la maestra para pedir ayuda.” La Srta. Walker también notó que los estudiantes habían fascinado a un maestro sustituto que creía que no podrían sentarse a leer por treinta minutos. Pero el maestro dijo que estaba placenteramente sorprendido y que no podía creer que los chicos podían leer de esa forma por un

tiempo prolongado. Aun los padres se mostraron escépticos inicialmente sobre el programa, pero ahora el programa contaba con el apoyo positivo de los padres que veían que los estudiantes estaban apasionados por la lectura.

Los maestros también habían notado una diferencia en la motivación de la lectura de los estudiantes. El Sr. Rhyner resaltó que sus estudiantes estaban verdaderamente disfrutando sus clases de lectura. Creía que se debía a que los estudiantes sentían que estaban en control y a cargo de su aprendizaje y que era la primera vez que tenían un sentido de autonomía. En las palabras de un estudiante, “Por primera vez realmente leo para divertirme, en lugar de hacerlo para una tarea, porque puedo elegir mi propio libro.”

Además de estar más motivados para leer, las maestras notaron que las prácticas de lectura de los estudiantes habían cambiado. La Srita. Mitchell señaló que sus estudiantes habían adquirido más conciencia de las estrategias que estaban usando mientras leían. Un estudiante le dijo: “Ahora focalizo no en la cantidad de libros que leo, sino en las estrategias que estoy utilizando.” Ella también dijo que muchos estudiantes le contaron que se salteaban las partes del libro que ellos pensaban eran aburridas y habían aprendido a leer esas partes y a realmente pensar en ellas. Estos comentarios sugirieron una evolución de sus estudiantes de la simple lectura por placer a la lectura para el aumento de la comprensión.

Las maestras estaban particularmente emocionadas porque todos sus estudiantes estaban progresando. Una maestra mencionó que ella no había notado una marcada diferencia entre sus lectores de bajo y alto nivel porque todos realizaban esfuerzos para leer a niveles desafiantes y esto hacía que no fueran fácilmente reconocidos debido al hecho que todos estaban leyendo diferentes textos. Ella atribuía este cambio positivo a la nivelación de su clase tanto hacia la auto- selección del materia de lectura como a las charlas que ella conducía.

Tiempo en la Tarea

A pesar de no estar mencionado específicamente en las entrevistas de los maestros, un efecto mayor del uso del SEM-R tenía que ser el aumento del tiempo que los estudiantes pasaban en sus tareas. En muchas de las clases de no SEM-R, se observaron el mal comportamiento de los estudiantes y por lo general, no eran tenidos en cuenta por la maestra porque estaban enseñando. El mal comportamiento de los alumnos en las clases del SEM-R no fue nunca un problema y con frecuencia sólo sucedía cuando los estudiantes tenían dificultad en auto regular sus propios comportamientos de lectura. Estos temas se resolvían por lo general fácilmente entre charlas. Los estudiantes generalmente pasaban alrededor de 30 minutos leyendo en las clases del SEM-R. En las clases No- SEM-R los estudiantes pasaba menos de un tercio de ese tiempo leyendo.

Resumen

La implementación del SEM-R en Highland Peaks sugiere que el SEM-R es un modelo efectivo para la instrucción de alfabetización de la escuela media. Las maestras y los estudiantes en Highland Peaks parecían genuinamente entusiasmados acerca del programa. Estos efectos fueron evidentes también para los padres, muchos de los cuales les dijeron a las maestras que por primera vez sus estudiantes habían pedido libros para Navidad. Además de percibir un aumento de motivación en los estudiantes hacia la lectura, las maestras mencionaron que los estudiantes podían identificar y aplicar las estrategias de lectura con mayor frecuencia y comodidad.

Surgieron hallazgos importantes en la implementación del SEM-R. Al comienzo las maestras no estaban muy seguras de estar implementando el modelo correctamente y con frecuencia se apoyaban mutuamente. También, trabajaban juntas para crear una lista de libros y generar ideas sobre el Libro de Enlace Motivador. Por lo tanto, podría ser beneficioso tener una masa crítica de personas que implementaran juntos el modelo. Aunque, parece que el apoyo de un colega es menos necesitado a medida que el proyecto continúa, se puede realzar mucho la voluntad de las maestras para su implementación si perciben que tienen un colega al cual recurrir si necesitaran ayuda.

Otro hallazgo interesante de Highland Peaks es la prevalencia del proyecto de trabajo. En la mayoría de las clases que no estaban utilizando el SEM-R, los estudiantes completaron algún tipo de proyecto como culminación de la novela que leían. El aprendizaje basado en los proyectos en y para sí mismo, es una manera maravillosa de hacer que las evaluaciones sean auténticas y significativas. Sin embargo, no todas las experiencias de lectura deben culminar con un proyecto y muchos de ellos pueden causar el cansancio de los estudiantes y la pérdida general de la importancia de la experiencia. Las maestras de Highland Peaks, a diferencia de lo observado en otras escuelas, parecían estar más motivadas a los proyectos como parte de la implementación de la Fase Tres que parecía comprometer el factor selectivo de la tarea en esta fase. Esto puede haber sucedido por varias razones. Parecía que en Highland Peaks se enfatizaba y valoraba el aprendizaje basado en los proyectos, por lo tanto, las maestras pueden haber trabajado bajo la percepción de un conjunto de expectativas. Además, los docentes de la escuela media podían solicitar el proyecto para otorgar una nota. Una conclusión que puede rescatarse es que las prácticas efectivas de calificación dentro del SEM-R deben ser exploradas aun mas en las escuelas medias.

En su conjunto, esta escuela sugiere que el SEM-R puede ser un medio efectivo para hacer llegar las instrucciones de alfabetización, así como también para la promoción de la lectura como una experiencia de aprendizaje placentera. A pesar que las maestras en esta escuela experimentaron algunos desafíos, pudieron hacerle frente y encontrar manera creativas para resolverlas, son frecuencia contando con el apoyo entre ellas para nuevas ideas. En síntesis, es obvio que un nuevo modelo ha sido efectivo y tiene potencial para el uso a largo plazo cuando el director dice: "Me gusta esto tanto que estuve considerando la idea de expandirlo a séptimo y octavo grados," y agrega "Me vuelve loco" (I dig it).

CAPITULO 11: Escuela Media Jane Addams

**Sheelah M. Sweeny
Universidad del Noreste
Boston, Massachusetts**

Los pasos que nos condujeron a la Escuela Media Jane Addams podrían habernos llevado a cualquier otra escuela dentro de esta enorme ciudad. Muchas de las escuelas parecían haber sido construidas durante la misma era, y por lo tanto, compartían la misma apariencia externa y la misma disposición interna. La entrada era insulsa: la fachada era de granito gris, y el resto del edificio estaba hecho de ladrillo rojo. El edificio era viejo pero estaba bien conservado. El tamaño de las clases variaba considerablemente, haciendo que algunos espacios fueran muy reducidos, mientras otros eran bastante espaciosos. Los maestros, los estudiantes, y los visitantes entrenaban en la escuela, pues había cuatro pisos y no había ascensores. Un oficial de seguridad saludaba a todos los visitantes que entraban al edificio, grababan sus nombres y direcciones, y la razón de su visita antes de otorgarles un pase de visitante.

Los estudiantes en esta escuela, que asistían a sexto, séptimo y octavo grado eran multiculturales, principalmente con herencia Hispánica (78%), seguidos de Gente de Color (15%), Blancos (5%), Asiáticos (2%). De los aproximadamente 1.100 estudiantes, la mitad eran varones y la otra mitad mujeres, menos del 20% hablaban Inglés como segunda lengua, y 12 % fueron identificados para los propósitos de la educación especial. Esta era una escuela Titulo I con 89% de los estudiantes cualificados para recibir las comidas gratuitas o a bajos costos.

Los comentarios de las evaluaciones escolares más recientes, llevadas a cabo por una inspección externa, indicó que la escuela continúa mejorando de manera efectiva los rendimientos de sus estudiantes y maestros. El sistema escolar invirtió en una variedad de iniciativas designadas a ayudar a los maestros a recolectar, analizar y utilizar datos que los ayude en la planificación de la instrucción. Se involucraba a los docentes en la crítica y revisión de la currícula para asegurar que cubriese una amplia base de temas y habilidades, para que los estudiantes tuviesen experiencias de aprendizaje relevantes. El desarrollo de este trabajo curricular y el análisis de datos se llevaron a cabo en Matemáticas y Arte y Letras, pero las áreas de Ciencia y Estudios Sociales también necesitaban ser mejoradas.

A pesar de la crítica y revisión curricular, los datos más recientes disponibles durante el año (2006-2007) establecían que la escuela no había logrado un Progreso Anual Adecuado bajo la Ley de No Dejar a Ningún Chico Atrás, en el área de Arte y Letras en Inglés. La escuela operaba con la designación de: “Escuela en Acción Correctiva” que significaba que era el segundo año que la escuela había tenido la necesidad de mejorar en Arte y Letras en Inglés. Hubo un alto más que normal índice de cambio después del año escolar 2005-2006, pero el 74% de las maestras actualmente en el personal tenían más de tres años de experiencia de enseñanza. El nivel de educación y los niveles de certificación eran dispares: aproximadamente un tercio de las maestras tenían una certificación de maestría mas 30 horas adicionales de crédito o un doctorado en educación, aun así 19% de las maestras no tenían un certificado de enseñanza válido o no estaban enseñando en su área de certificación.

Las maestras en séptimo y octavo grado participaron en el estudio del SEM-R, con dos maestras de séptimo y tres maestras de octavo grado que recibieron el entrenamiento SEM-R sirviendo como

maestras de control, y una maestra en cada nivel de grado que no recibió ninguna información acerca del SEM-R sirviendo como comparación. El entrenador en alfabetización recibió entrenamiento en SEM-R y fue el contacto para el equipo de investigación, así como también, el facilitador de reuniones de maestras del SEM-R, entrenador para maestras que precisasen asistencia mientras aprendían a utilizar el modelo SEM-R, y brindaba entrenamiento a las maestras que no habían podido asistir el entrenamiento de verano suministrado por la subvención del SEM-R. El entrenador de alfabetización básica de la escuela reunió los datos para este informe e incluía información basada en sus observaciones en las clases así como también la retroalimentación de las maestras de grado. Además, de esta información, un investigador del SEM-R llevó a cabo observaciones en las clases de control y una observación en cada clase de comparación y entrevistó a todas las maestras de control y al entrenador en alfabetización.

Clases del SEM-R

Octavo grado Srita. Cortez

Los pasillos fuera de la clase de octavo grado de la Srita Angélica Cortez rebosaban con estudiantes energéticos a medida que cambiaban de clase, pero, más allá del umbral de su salón, el humor era dramáticamente diferente. La calma impregnaba el ambiente mientras los estudiantes ocupaban la clase de manera disciplinada. Las pocas conversaciones que tuvieron lugar se llevaron a cabo en voz baja. Dos estudiantes inmediatamente sacaron los registros del SEM-R de un canasto de almacenaje y los distribuyeron entre sus compañeros. Su maestra escribió el “PROPÓSITO” de lectura u objetivo en el pizarrón y los estudiantes inmediatamente lo copiaron en sus cuadernos de lectura. Mientras escribían en sus cuadernos y registraban el nombre de sus libros de lectura independientes, la maestra fue a la biblioteca de la clase con un estudiante y lo ayudó a encontrar un libro para leer. Los estudiantes comenzaron a leer sus libros tan pronto como anotaron la información en sus cuadernos de lectura y en los registros de lectura. La clase estaba en silencio y los 28 estudiantes comenzaron a leer dentro de los cinco minutos del comienzo de clases. La concentración de los estudiantes era tan profunda que el anuncio sobre la dirección del sistema escolar público y la interrupción de otra maestra sólo hizo que tres estudiantes retiraran la vista de sus libros.

Los materiales en la habitación se almacenaban en orden, al igual que los estudiantes que se conducían ordenadamente. Uno de los rincones del fondo del salón se dedicó a los materiales de lectura. La biblioteca de la clase estaba en un rincón y consistía de dos bibliotecas llenas de libros prolijamente ordenados, en canastos etiquetados de acuerdo con el género y el tipo, incluían los Niveles de Lectura Guiada Q-Z, los géneros comunes de misterio, la ficción realista, la ficción histórica, los cuentos de hada, las fantasías, las leyendas, la ciencia ficción, la poesía, las novelas cortas y los formatos de obras, clásicos, y una categoría menos común la literatura Latina. Al lado del escritorio de la maestra había una pequeña estantería de alambre etiquetada con “Entrega de Libros Aquí.” Libros en casetes, caseteras, y auriculares se almacenaban en dos canastas en el escritorio adyacente a la biblioteca.

Ejemplos de los trabajos de los estudiantes se exponían en dibujos de ventana sombreados, sobre la pared en boletines informativos y se colgaban de una soga que se extendía a lo largo de la clase. Las piezas que se exponían eran sobre libros que los estudiantes ya habían leído. De la soga colgaban posters ilustrados muy coloridos con frases cuidadosamente dibujadas con intención de persuadir a los compañeros de clase a leer un libro en particular. Los gráficos creados por la maestra también cubrían

las paredes y las ventanas dibujadas. Los que tenían que ver con la lectura incluían la siguiente información:

Tiempo de lectura independiente: ¿Realice una buena elección para la lectura independiente?

1. ¿Es el libro interesante para vos?
 - a. ¿Tenes conocimiento del género?
 - b. ¿Te gusta el personaje principal o el narrador?
 - c. ¿Deseas leerlo?
 - d. ¿Los eventos o la información atrapan tu atención?

2. ¿Es el libro apropiadamente desafiante?
 - a. ¿Está por sobre tu último nivel de lectura?
 - b. ¿Podes seguir lo que sucede en el libro?
 - c. ¿Hay palabras en el vocabulario que son nuevas para vos?
 - d. El texto ¿Te hace pensar?

Si podes elegir, tres de cada categoría, elegiste el libro ¡correcto!

¿Qué haces después de leer el libro?

1. Completas la lista de “Libros leídos”
2. Haces una “Prueba del Libro” para ubicarlo en la sección de lectura de tu carpeta. Prueba de Libros son:
 - a. Respuestas ejemplares (Revisar una respuesta de tu Cuaderno de Lector y tipearla)
 - b. Proyectos de Vocabulario y Claves de Contexto (llenar la hoja con nuevos vocabulario)
 - c. Respuestas Creativas (ejemplos: poemas basados en el libro, finales alternativos, versiones graficas, nuevas historias utilizando los personajes, presentación en Power Point).

Mientras los estudiantes leían, la Srita Cortez llevó a cabo charlas individuales sobre la lectura. La mayoría de las charlas duró alrededor de 5 minutos, pero una se extendió aproximadamente 10 minutos. Ella caminó por la clase y se sentó al lado de cada chico durante las charlas. El estudiante inmediatamente le entregaba su registro y ella revisaba las entradas que había registrado en sus anotaciones. Durante cada charla la Srita. Cortez le pedía al estudiante que leyera en voz alta un pasaje del libro y después le contara que estaba sucediendo Si el estudiante tenía dificultad con una palabra ella con frecuencia proveía la palabra, y luego regresaba una vez que el chico había terminado de leer, para chequear si había comprendido el significado de la misma. Sus preguntas variaban entre factuales de bajo nivel hasta las de alto nivel que involucraban una evaluación o juicio. Por ejemplo, con un estudiante que parecía ser un lector relativamente pobre, la Srita Cortez le pedio al estudiante que explicaran que tipo de persona él creía era el personaje principal, basado en las decisiones que había tomado en la historia, y continuaba preguntándole si le había gustado el libro y porque.

Este día los estudiantes leyeron por 30 minutos y la Srita Cortez realizó la Fase Uno del Libro de Enlace Motivador después de la Fase Dos. Ella eligió el libro “House of the Scorpion” de Nancy Farmer y le pidió a los estudiantes que dijeran la palabra “Scorpion” en castellano. Ellos respondieron con una palabra y ella utilizó otra. Comentó que la palabra en mejicano podía ser diferente que la utilizada en otros países de habla española. Continúo activando los esquemas de los estudiantes y les pidió que identifiquen que era un clon. Dos alumnos dieron respuestas aceptables, y dijeron que era una copia o

un doble, y la maestra acepta las respuestas e utiliza un lenguaje más sofisticado para dar la descripción diciendo que un clon es una copia genética idéntica. El resto de la instrucción sobre el Libro de Enlace consistió en descripciones sobre el contenido del libro y una discusión en donde los estudiantes realizaban predicciones acerca de los tipos de conflictos o problemas que pudieran surgir en el mismo. Concluyó el periodo de clase leyendo una sección del libro. Algunos estudiantes indicaron su interés en la lectura del libro.

La Srita. Cortez informó que leía más literatura para jóvenes como resultado de la participación en el SEM-R. Ella recopilaba libros que caracterizaran un tema común y trataba de centralizar sus Libros de Enlace alrededor de ese tema. Esto le permitía que sus estudiantes se expusieran a temas nuevos o géneros como la mitología y libros de fantasía nuevos. Poseer una biblioteca central de libros no solo fue de gran ayuda para ella, sino que también sirvió para motivar a los estudiantes. Estaban muy ansiosos cuando vieron los libros nuevos, y un estudiante exclamó; “No puedo recordar cuando estuve tan ansioso por obtener libros nuevos.”

El tiempo dedicado a la lectura independiente desarrollo la resistencia de los estudiantes, y la Srita Cortez sintió que el acercamiento con el SEM-R aumentaba la motivación de los chicos por la lectura. En lugar de asignar la lectura como un castigo, la Srita. Cortez trató de infundir el amor por la lectura entre los estudiantes de su clase. Esto parecía estar funcionando porque la Srita Cortez dijo que los estudiantes no estaban felices cuando perdían el tiempo SEM-R. Ellos leían más y tenían más conciencia sobre sus capacidades lectoras. En el pasado, la Srita Cortez nunca había escuchado a los chicos hablar de sus libros o la habían molestado para asegurarse que eran los próximos en la fila para leer un libro determinado. Eso cambio este año. Ella notó que los estudiantes discutían los libros en su propio tiempo libre, le preguntaban cuando podía leer un libro, y levantaban la vista del libro, de manera espontánea, y decían: “Srita, ¡este libro es realmente bueno!” Había aun unos pocos alumnos que eran reticentes a terminar sus libros, pero su motivación y confianza mejoraban. Algunos estudiantes descansaban en la Srita Cortez para que les recomendara libros, y ella trabajo para reducir esta dependencia en ella, y pudieran fundamentar bien la selección de libros por sí mismos.

A pesar del éxito que la Srita. Cortez experimento con la Fase Uno de los Libros de Enlace Motivadores y la Fase Dos apoyando la lectura independiente, ella lucho con la implementación de la Fase Tres de Enriquecimiento y extensión de la lectura. Todo en relación con la Fase Tres fue un desafío, incluyendo un tiempo programado para la Fase Tres, las elecciones de enriquecimiento que ella brindo, la organización y la finalización de los proyectos, y el uso de la tecnología con el Sistema de Aprendizaje Renzulli. La Srita. Cortez se dirigió a su manual SEM-R, habló con sus colegas del SEM-R en la escuela, y con el representante del Aprendizaje Renzulli que visitó la escuela para obtener ideas y claridad de cómo todos los componentes trabajan juntos durante la Fase Tres.

Octavo Grado—Sr. Malon

El Sr. Nick Malon estaba sentado sobre su escritorio mientras leía en voz alta *The Wave* por Todd Strasser. De los 23 alumnos en esta clase de inclusión, 7 de las cuales eran niñas, la mitad parecía que intentaba escuchar la historia. Los otros alumnos estaban tranquilos pero no estaban enganchados con el Libro de Enlace Motivador. El Sr. Malon eligió este libro porque los estudiantes estaban aprendiendo la Segunda Guerra Mundial en estudios sociales y el sintió que la coordinación de temas y contenidos comunes en la clase de Artes y Letras sería beneficioso para los estudiantes. El libro era sobre un experimento social llevado a cabo por una maestra de la escuela media en California quien en su clase trato de replicar las condiciones encontradas en Alemania durante la Segunda Guerra Mundial. El Sr.

Malon se detenía periódicamente para hacer conexiones personales o proveer información de fondo para ayudar a los estudiantes a comprender el contexto en el cual el libro se desarrollaba. Después de 10 minutos de lectura, el Sr. Malon se detuvo a plantear la “Pregunta del Marcador del Día: ¿Cómo la presión de los pares afecta la forma de pensar? ¿Cómo y por qué? ¿Está su Libro de Lectura Independiente afectado por la presión de sus pares? Tres chicos respondieron con ejemplos de la presión de pares que reconocían de otro libro que toda la clase había leído. Durante este tiempo ninguna de las chicas levantó sus manos para compartir, tampoco parecían estar atendiendo la conversación. Un muchacho indicó que él quería leer el libro. En la siguiente observación en esta clase un mes más tarde el Sr. Malon estaba nuevamente leyendo en voz alta de este libro durante el tiempo de la Fase Uno.

Durante la Fase Dos SIR, el Sr. Malon caminó alrededor de la clase y se sentó al lado de los estudiantes para las charlas sobre lectura. Mientras escuchaba a sus estudiantes leer, el Sr. Malon escribió el título del libro y la fecha de la charla en el registro de lectura del estudiante. Le hizo algunas preguntas, algunas eran sobre el argumento y otras de nivel superior y requerían que el estudiante prestase atención a los rasgos de carácter y a la motivación. La mayoría de los estudiantes no estaban interesados en la lectura durante la Fase Dos SIR. Miraban periódicamente sus libros, hablaban tranquilamente con un vecino o miraban el espacio. Dos niñas necesitaron libros y pasaron siete minutos buscando los libros en los cestos de plástico y en la biblioteca al fondo de la sala. Los libros no parecían estar organizados en ningún orden particular. Una vez que estos estudiantes seleccionaron sus libros, regresaron a sus asientos, pero, una de las chicas nunca leyó su libro. La otra lo leyó intermitentemente por ocho minutos.

En otra visita a la clase del Sr. Malon, había más evidencia que él estaba tratando de apoyar las habilidades de sus estudiantes para la auto-regulación durante la Fase Dos del tiempo SIR, para elegir libros que estuvieran en un nivel de desafío apropiado, y escribir contestaciones pensadas en sus cuadernos de respuestas de lectura: Ejemplos de gráficos que apoyen estos esfuerzos colgaban en una soga a través del salón, e incluían lo siguiente:

Rubrica independiente de lectura

- A- Leí un libro tranquilamente TODO el tiempo. Estaba focalizado y enganchado con mi libro.
- B- Leí tranquilamente CASI TODO el tiempo. Estaba focalizado CASI TODO el tiempo. Hable 1 o 2 veces.
- C- Leí tranquilamente POCO tiempo. Estaba focalizado POCO tiempo. Hable muchas veces.
- F- Casi no leí mi libro. No estaba focalizado y hable casi todo el tiempo.

¿Cuál es tu Nivel de Lectura?

Si tu nivel es	Deberías estar leyendo
M	N-O
Q	R-S
V	W-X
Z	Z

Encabezado de los Registros del Lector

Fecha:

Título del Libro:

Pregunta del Marcador:

Respuesta: (tu respuesta tiene que ser por lo menos de un párrafo con una idea principal y varios detalles del libro)

¿Qué pertenece a Nuestro Registro del Lector?

1. Cualquier texto que leas que te asombre, que te haga pensar o toque tus emociones, puedes reaccionar o responder poniendo tus pensamientos de ese tema por escrito.
2. Cualquier texto que se te lea sobre el cual tengas pensamientos u opiniones, deberás ponerlo por escrito para expresarte a ti mismo.

El Sr. Malon fue recomendado para el SEM-R porque sus estudiantes se interesaron en los libros de lectura después que realizaban los Libros de Enlace Motivadores. Nunca había visto a chicos tan interesados en y entusiasmados por la lectura. Se preguntaba si era debido a los libros nuevos o el acercamiento global en SEM-R. El entrenador de alfabetización trabajó extensivamente con el Sr. Malon que no pudo asistir al entrenamiento de verano del SEM-R, para ponerlo al tanto del modelo, ayudarlo con la planificación de los Libros de Enlace Motivadores, el modelaje de los Libros de Enlace Motivadores y las charlas, y la organización de las conferencias. El Sr. Malon continuó trabajando para encontrar el balance correcto durante el SIR, entre el tiempo de lectura que les brindaba a los estudiantes y las conversaciones realizadas. El veía las charlas como una intrusión o interrupción a la lectura independiente de los estudiantes, no como una oportunidad de instrucción de uno a uno. Este era el mismo problema con el que había luchado en años anteriores cuando dejaba tiempo para charlas con sus estudiantes durante el tiempo de lectura silencioso.

Clases de Comparación

Las observaciones fueron realizadas en una clase de comparación de séptimo grado y otra en la clase de comparación de octavo grado para comparar las instrucciones de Artes y Letras en Inglés que normalmente se brindaban en las clases del SEM-R. La observación en la clase de octavo duró 20 minutos. Durante este tiempo la maestra pasó siete minutos comentando sobre los resultados finales de una prueba estatal obligatoria reciente. Siempre alentaba a sus estudiantes a realizar lo mejor que podían, y les preguntó que había sido difícil en la prueba. Un estudiante dijo que la lectura era difícil porque una historia tenía cinco páginas de largo y otro estudiante dijo que las preguntas eran muy largas. Su maestra verbalmente revisó algunas de las estrategias que se les había enseñado durante la prueba de preparación. Ella alentó a sus estudiantes al auto-desafío y señaló que ellos hacían cosas desafiantes en sus propias vidas. Antes de continuar, ella reiteró que los estudiantes podían asistir a la clase de examen preparatorio de los sábados. Se requería que los estudiantes pasarían la prueba estatal obligatoria. Se requería que los estudiantes pasaran la prueba estatal obligatoria para entrar en la escuela secundaria. Había aproximadamente ocho minutos de instrucción durante la clase cuando la maestra se sumergió en una conversación sobre una película que los estudiantes habían visto. Ella explicó que iban a buscar “persuasión” y proveer ejemplos de una película que la clase había mirado. Durante este tiempo dos estudiantes activamente participaron de la conversación con la maestra mientras otros se sentaron tranquilamente. Unos pocos estudiantes tomaron nota en sus cuadernos. Durante los tres minutos finales de la clase la maestra dictó la siguiente pregunta que los estudiantes copiaron en sus cuadernos de lectura: “¿Encontró el personaje un obstáculo o que obstáculo o problema existe? Un estudiante le pidió que repitiese la pregunta y otro quiso conocer como se escribía la palabra obstáculo- la maestra indicó que la palabra estaba en el pizarrón pero no era evidente en que lugar del mismo. Se esperaba que los estudiantes respondieran a la pregunta después de leer más en la clase

sobre la novela asignada. Durante los minutos finales de la clase, la maestra reto a los estudiantes por no mantener la clase limpia y señalo que ellos podían limpiar el aula con el escobillón que ella había traído con ese fin.

La observación de comparación de séptimo grado duró 20 minutos. Los estudiantes entraron en la clase y continuaron enganchados en conversaciones personales durante dos minutos mientras la maestra luchaba para que encuentren un lugar en donde sentarse y calmarse. Esta clase podía describirse mejor como caótica. De los 26 estudiantes, a penas ocho siguieron las directivas y copiaron el OBJETIVO del pizarrón en sus cuadernos. Otros continuaron conversando, dieron la espalda a su maestra, y se movían de un asiento a otro a través de toda la observación. Dos chicas pasaron la mayor parte del tiempo compartiendo y escuchando su iPod. Al comienzo de la clase la maestra, que estaba en su primer año de enseñanza en esta escuela pero tenia dos años de experiencia previa, caminó por el salón, se detuvo a conversar con algunos estudiantes, pero no hizo nada para redireccionar más que decir “Shhhh.” Después de siete minutos, la maestra leyó el OBJETIVO: *¿Cómo identifico y describo los elementos del escenario en una obra de arte?* Ella pidió a sus estudiantes que identificaran cual era el escenario de la historia. Ella después le mostro a sus estudiantes una copia en blanco y negro de la pintura *Starry Night* de Vincen Van Gogh. La imagen era aproximadamente la mitad de la medida de una pedazo de papel de 8 1/2 x 11,” y no podía ser vista claramente desde el fondo del salón donde varios estudiantes se sentaron. La maestra les pregunto donde creían ellos que la pintura estaba situada. Un estudiante se acerco a la pintura y dio su idea. Había mucho ruido en la clase para que alguien escuchara excepto unos pocos estudiantes sentados cerca de la maestra. La maestra les pidió a sus alumnos que identificaran cuando creían que la pintura había tenido lugar y que especularan sobre el lugar y el entorno. Ninguno de los estudiantes pudo identificar al artista, por lo tanto ella escribió el nombre Van Gogh en el pizarrón. Después ella les dijo a los estudiantes que iban a ver otra pintura de Van Gogh llamada *Café at Night*. Un estudiante explico que era un café. La maestra le pidió a un estudiante que distribuyera una hoja de trabajo a cada miembro de la clase. La pintura estaba en un lado de la hoja y las preguntas y las pistas en el otro. Se les dijo a los estudiantes que miraran el dibujo y respondieran las preguntas y las pistas que estaban diseñadas a promover el pensamiento acerca del escenario. Las indicaciones incluían:- Tiempo- *¿Cuándo tiene lugar la historia?*; Lugar-*¿Dónde tiene lugar la historia?*; Entorno- *¿Cómo describiría el lugar?* Mientras los alumnos trabajaban, la maestra se paro en frente de la clase en un costado. Después de cuatro minutos ella les pidió a los estudiantes que compartieran sus respuestas escritas. Los estudiantes que compartieron sus respuestas se sentaban en el frente del salón. Un estudiante respondió casi todas las preguntas, mientras que otros nunca comenzaron su tarea. Al final de la observación, la maestra dijo a sus estudiantes, “Gracias por haberse comportado tan bien hoy que tenemos un visitante en la clase.”

Entrevista con el Entrenador de Alfabetización

El entrenador de alfabetización, que sirvió como entrenador y observador del SEM-R, caracterizo a las maestras de la implementación del SEM-R como mixtas. En su opinión, las similitudes entre el SEM-R y los elementos del formato de los Talleres del Lector que las maestras de la escuela habían seguido previamente, que incluían la lectura en voz alta, el tiempo dedicado a la lectura silenciosa, y las charlas entre los estudiantes y sus maestras, permitieron que la transición al uso del SEM-R fuera más fácil para estas maestras. Se alentó a los estudiantes y se les permitió leer por una extensión de tiempo mas prolongada en el SEM-R, y la estructura de las charlas y lecturas en voz alta, en la forma de Libros de Enlace, era diferente. Tres maestras pudieron adaptar las diferencias, mientras dos tenían dificultades

cambiando sus prácticas. Estas dos maestras no asistieron al entrenamiento de verano y eran maestras veteranas. El entrenador de alfabetización les brindó oportunidades a todas las maestras de control para colaborar y ayudó a las maestras con la planificación de la Fase Tres del SEM-R cuando se lo pedían. Una de las dos maestras veteranas que no asistió a la escuela de entrenamiento del SEM-R en el verano, fue muy receptiva para recibir asistencia del entrenador de alfabetización mientras que la otra no.

El entrenador de alfabetización y las maestras valoraron la provisión de libros para las bibliotecas áulicas, pero el entrenador ofreció algunas observaciones acerca de la selección de libros. Los estudiantes se morían por elegir libros que representaran temas y problemas centrales para sus vidas. No eran precisamente los tipos de libros que habían ganado premios, pero eran más del reino de la ficción popular. Ninguno de los estudiantes estaba interesado en leer los ganadores de premios recientes *Invention* de Hugo Cabret o *The Mysterious Benedict Society*. En cambio, les gustaban libros como la serie de *The Princess Lessons* (acerca de la vida social de los adolescentes) por Meg Cabot, *Crackback* (acerca de football) por John Coy, *Twilight* (acerca de vampiros) por Stephanie Meyer, la serie de *The Bluford High* (acerca de la diversidad cultural de los adolescentes) por Anne Schraff, libros de Sharon Draper, y los llamados “mamá bebé” libros que caracterizaba a las adolescentes embarazadas. El entrenador de alfabetización resumió que los libros le interesaban a los estudiantes de esta manera., “no les preocupa el mundo, pero si se preocupan por sí mismos y por sus pares. Sobre eso quieren leer.” Reconoce que los textos de ficción popular, y los textos que eran de alto interés y de bajo nivel de lectura, podían ser el punto de entrada para estimular los intereses en la lectura, y que el interés en libros de mejor calidad vendría con el tiempo.

Hallazgos

Muchos hallazgos fueron consistentes durante las entrevistas y observaciones con las maestras. Incluyeron la disponibilidad de y la familiaridad de las maestras con la literatura de los Jóvenes, el ajuste apropiado con el SEM-R y la manera tradicional de enseñanza de Artes y Letras en Inglés, la conciencia de la maestras de las habilidades de sus estudiantes y los hábitos, incertidumbre con la naturaleza no estructurada de la Fase Tres de Enriquecimiento del Aprendizaje, entrenamiento, y presión para mejorar el rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Cada uno de estos temas será explorado en más detalle en los siguientes párrafos.

Los libros que se les proveían en cada clase y la familiaridad de las maestras con los libros que eran apropiados e interesantes para los adolescentes fueron discutidos por la mayoría de las maestras y el entrenador de alfabetización. Ellos estaban felices con tener libros nuevos para las bibliotecas áulicas debido a que la escuela no había renovado las bibliotecas áulicas por varios años. Las opiniones docentes sobre los libros elegidos variaban entre decir que muchos libros eran de lectura muy fácil para los estudiantes hasta identificar otros como muy desafiantes o de poca atracción como *Ivanhoe*. Por sobre todo, los estudiantes estaban ansiosos e interesado en los libros nuevos y en una clase se peleaban pacíficamente por saber quien leía determinados libros primero. Varias de las maestras estaban motivadas para buscar libros adicionales y gastar su propio dinero para aumentar de a poco las bibliotecas en sus clases. Dos maestras indicaron que ellas habían leído mucha mas literatura para Jóvenes como resultado del SEM-R, y una de ellas sintió que lograr que el resto del personal de Arte y Letras en Inglés leyera y se familiarizara mas con la literatura de Jóvenes era esencial para sus instrucciones futuras de lectura. Como una maestra explicó, “Necesito saber con anticipación acerca de los libros y temas antes de presentárselos a los estudiantes.” Una de las maestras veteranas parecía

tener una limitada familiaridad con la literatura actual para jóvenes y dependía del entrenador en la lectoescritura para que le sugiriera libros y modelos de Libros de Enlace Motivadores. Las otras maestras de control tenían conocimientos más actualizados de autores populares y series y activamente buscaban libros adicionales que podrían interesar a los estudiantes. Las maestras estaban preocupadas acerca de encontrar libros para lectores de alta habilidad que fueran desafiantes. Las maestras estaban preocupadas por encontrar libros para los lectores con altas habilidades que fueran desafiantes, pero no muy subidos de tono, y ellas querían libros de mayor interés, de habilidades lectoras bajas de ficción popular para los lectores en crisis.

El segundo tema común fue la manera en la cual los maestros adoptaron el SEM-R, o lo adaptaron para hacerlo encajar con las prácticas que ellas habían previamente utilizado en la clase de instrucción de artes y letras en inglés. Esto se ejemplifica en la manera que las maestras seleccionaron los libros para compartir durante los Libros de Enlace Motivadores. Al comienzo del año las maestras se adhirió a la descripción de la Fase Uno del SEM-R y eligieron libros múltiples para atraer cada día, tomando en cuenta los intereses de sus estudiantes y los niveles de lectura. Las maestras remarcaron que los estudiantes estaban más interesados en los libros y que participaron más frecuentemente en las discusiones durante la Fase Uno cuando estaban interesados en los libros. A medida que el año escolar progresaba, la mayoría de las maestras abandonaba la práctica de los libros de enlace múltiples cada día y en cambio elegían libros basados en un solo tema. Estas maestras estaban tratando de alinear los Libros de Enlace con sus currículas eligiendo un tema que estaba relacionado con algo que tenían que cubrir en el área de contenido de la materia, como la Segunda Guerra Mundial, o el Movimiento de los Derechos Civiles, o algo que se requería que enseñaran en composición, como la persuasión. Una maestra remarco que ella notaba que los intereses de los estudiantes en los libros disminuía con el tiempo, pero ella lo alentó para que tuvieran una mente abierta sobre los libros que ella compartía. Las observaciones en las clases confirmo la práctica de las maestras en enlazar justo un libro relacionado con el tema, y el mediocre interés de los estudiantes en los libros. Este no fue el caso en todas las clases, sin embargo, debido a que otra maestra eligió otro tipo de temas, o géneros, para compartir con sus estudiantes, incluyendo mitos y fantasías. Ella reunía libros relacionados con el tema y enlazaba algunos de los libros y hacía que otros estuviesen disponibles para que sus estudiantes pudieran leer. Los estudiantes en su clase estaban más involucrados con los Libros de Enlace e interesados en la lectura del libro que ella compartía.

Otra modificación común en la Fase Uno involucraba la estrategia de instrucción que debía ser alojada en los Libros de Enlace. Estos libros con frecuencia eran la discusión acerca de un tema, como la presión de los compañeros, o las mini lecciones donde la maestra discutía un elemento literario o tema en el libro. Durante las observaciones de las clases, ningún tipo de estrategias de comprensión tales como la predicción, el cuestionamiento o la inferencia fueron discutidas durante los Libros de Enlace. En cambio, en la mayoría de las clases los estudiantes estaban sumergidos en debates sobre los hechos de la historia, la motivación de los personajes, y el tema. Una maestra explicó que seleccionó una parte del texto para leer a sus estudiantes en donde la acción aumentaba o algo ocurría que se relacionaba con algo que estaba tratando de enseñarles. El propósito de la discusión fue ver si los estudiantes prestaban atención a la lectura en voz alta, que clase de habilidades utilizaban, y como conectaban sus ideas. Ella utilizaba los debates para determinar si los estudiantes podrían manejar el texto por si solos o no. Otra maestra con frecuencia incluía el trabajo de pares/compartir durante la Fase Uno para permitir a sus estudiantes probar la estrategia del Libro de Enlace Motivador o hacer conexiones con el libro que leían. Su objetivo era que sus estudiantes fueran pensadores críticos mientras leían. Para llevar a cabo ese objetivo, ella con frecuencia se desviaba del Modelo de la Fase Uno y elegía un libro para leer desde el principio hasta el final durante el curso de varias clases o semanas. Eligió uno que estaba por sobre el

nivel de lectura de sus estudiantes y después los guio a un debate áulico sobre el libro. Ella cambio a esta manera tradicional de lectura en voz alta debido a que sentía que sus estudiantes sacan mas provecho de algunos libros de esta manera.

El tema mas positivo entre los maestros de control fue el incrementado conocimiento de sus estudiantes como lectores. Las maestras pudieron hablar ampliamente sobre la resistencia de los estudiantes por leer, la lectura activa, la fluidez, la motivación para la lectura, y la independencia cuando se elije un libro. Ellos atribuían este conocimiento a las Operaciones de Registros que ellas administraban y a las conferencias que mantenía con sus estudiantes. Hablando de charlas, una maestra remarcó:

Durante este proceso tome más conciencia de que necesitan como lectores. Simplemente porque sean una Z no significa que ellos hayan terminado de aprender como leer libros del nivel S. He construido una buena relación con ellos, especialmente si les gusta el libro. Los hace sentir bien acerca de si mismos como lectores. Trate de ser amable- utilice el humor mucho. Creo que ELA (English Language Art) es una materia personal- los estudiantes realizan conexiones con cosas personales cuando están leyendo. Yo trato de pensar acerca de mi misma como un chico en esa edad-es aterrador tener una conversación uno a uno con la maestra. Creo que si es un poco más alegre, se sentirán más cómodos. Serán más conscientes de las cosas que buscar en un texto como hacer conexiones, el narrador. El año pasado hicimos min lecciones y asumíamos que ellos lo sabían. Ahora lo repasamos constantemente.

Las maestras pudieron identificar el crecimiento en estudiantes específicos, ejemplificados por los comentarios de dos chicos de séptimo grado:

Daniel: Es muy inteligente. Recuerdo que dijo, “realmente me encantó Harry Potter. Nunca creí que los libros podían ser tan interesantes. Estoy feliz de que ud me haya mostrado el camino.” Al principio del año era un lector de medio camino, y ahora el habla todo el tiempo sobre su lectura. Se apasiona acerca de lo que sucede en su libro, y casi toma lo que sucede de manera personal. Parece estar viviéndolo en la actualidad.

Román: Comprara un libro y me lo mostrara. Se enorgullece cuando finaliza con el libro. Es un lector en crisis, y en la actualidad, lee mas.

Otro tema relacionado con la Fase Tres. La mayoría de las maestras describe esta fase como un desafío. La naturaleza no estructurada del tiempo SEM-R, la elección de tipos de actividades o centros para ofrecer, utilizando el Aprendizaje Renzulli, y la organización de proyectos independientes todos contribuyeron con la ansiedad de la Fase Tres. Ellos querían ver una implementación exitosa de la Fase Tres en la clase y expresaron el deseo de más entrenamiento en la utilización del Aprendizaje Renzulli. Las maestras expresaron escepticismo sobre las elecciones que ofrecieron durante la Fase Tres pensando que podrían no ser significativas al igual que los eventos de aprendizaje no tuvieran valor para los estudiantes.

En relación con la incomodidad de las maestras con la Fase Tres estaba el tema del entrenamiento. Las maestras que no asistieron al entrenamiento de verano estaban en desventaja y no implementaron el SEM-R también como las que asistieron. El entrenador en la lectoescritura no sentía que podría replicar el entrenamiento de verano en la escuela. Pensaba que necesitaba más entrenamiento ella misma para poder adecuarlo a los maestros. Las maestras que no asistieron al entrenamiento de verano

se sintieron frustradas al principio, y se respaldaron en el entrenador de alfabetización y el manual para disolver sus ansiedades.

El equipo final tuvo un impacto sobre cada aspecto de la implementación del SEM-R en la Escuela Media Jane Addams. Las maestras y los administradores sintieron presión para mejorar el rendimiento de los estudiantes en base a pruebas estandarizadas porque la escuela no rindió bien en las pruebas estatales el año anterior. La preparación semanal de pruebas era obligatoria para todas las clases de Arte y Letras en Inglés, incluyendo las clases SEM-R. Las maestras del SEM-R eligieron realizar una prueba semanal preparatoria para los exámenes. A medida que se acercaba el invierno, las pruebas preparatorias se aumentaron y el SEM-R se detuvo durante Diciembre y Enero. Las maestras ocasionalmente realizaron las Fases Uno y Dos durante este periodo, pero desde que las maestras no sentían que el SEM-R contaba con el apoyo administrativo, se conformaban con los requerimientos de la preparación de pruebas. Un punto que sobresalió durante el tiempo de preparación de la prueba fue que los estudiantes no estaban contentos de perder el tiempo de lectura independiente.

Capítulo 12: Escuela Monument Magnet

Sheelah M. Sweeny
Universidad del Noreste
Boston, Massachusetts

La Escuela Monument Magnet, ubicada en una ciudad importante, completo su primer año académico a fines del año escolar 2007-2008. Con un contrato en un piso de una escuela elemental, esta escuela brindaba sus servicios a aproximadamente 200 estudiantes en sexto y séptimo grados. La población estudiantil se expandió a 300 durante el año escolar 2008-2009 cuando ingresó una nueva camada de alumnos para las clases de sexto grado, con aproximadamente 100 estudiantes en cada grado. El cuerpo estudiantil se compone principalmente de estudiantes asiáticos, y el siguiente grupo más poblado es el caucásico. Sus familias representan una mezcla de niveles económicos altos y bajos. Los estudiantes provienen del barrio local y de otros lugares dentro del distrito. Los estudiantes se agrupan heterogéneamente para todas las materias académicas excepto para una clase independiente de educación especial en séptimo grado. La maestra de educación especial provee apoyo adicional para estudiantes de educación especial en un modelo de inclusión dentro de las clases heterogéneas. La escuela opera utilizando un modelo que impulsa la enseñanza de enriquecimiento y estrategias de aprendizaje a través de toda la currícula con la utilización de tecnología de innovación que incluye las videoconferencias y las conexiones con estudiantes a través del mundo. Para mantener la temática de enriquecimiento y brindar oportunidades a los estudiantes que reciben instrucción avanzada, el próximo año escolar, se ofrecerá una clase de matemáticas con honores, a los estudiantes que obtengan puntajes superiores en el examen de matemáticas estatal.

Todavía no se han revelado los resultados de las pruebas porque la escuela es nueva. Las conversaciones con el director de la escuela indicaron que los estudiantes obtuvieron buenos resultados en todas las pruebas estatales y se espera que los alumnos estén entre las escuelas de nivel medio con mejores resultados dentro del distrito. La información disponible al público sobre el presupuesto escolar revela que del fondo común de 2 millones de dólares, sólo un poco más de 1.000 dólares serán destinados a la compra de libros para la biblioteca para el año siguiente. Esto no nos sorprende porque no hay una biblioteca en la escuela. En los años previos estos fondos se utilizaban para la compra de libros para el uso en el aula. La maestra que participó en el estudio del SEM-R trabaja con la biblioteca pública local para ayudar a los estudiantes a sacar sus tarjetas bibliotecarias y tratan de llegar a un acuerdo sobre horarios en los que se pueda caminar a la biblioteca desde la escuela sobre bases regulares para que los alumnos puedan pedir prestados los libros. El director de la escuela y las maestras expresaron su deseo de tener una biblioteca en la escuela, pero los fondos para la compra de libros, el alquiler del espacio y la bibliotecaria/especialista en medios no estarán disponibles a la brevedad. Si los estudiantes continúan trabajando bien y si se determina que el modelo escolar es exitoso, la Escuela Monument Magnet podría conseguir el edificio terminado para su uso dentro de los próximos cinco años.

Como consecuencia de un inesperado flujo de Aprendices de la Lengua Inglesa (ELLs) al comienzo del año escolar que impactó las clases de Artes y Letras en Inglés, esta escuela decidió modificar la implementación del SEM-R y la ofreció como opción después del horario escolar para los lectores más habilidosos de octavo grado. El esfuerzo se puso completamente en marcha en Noviembre, aproximadamente seis semanas más tarde que las otras escuelas SEM-R. La Clase de SEM-R duró

aproximadamente una hora después de la escuela. Después de tratar de incluir la Fase Uno cada semana para exponer a sus estudiantes a más libros, e inmediatamente la Fase Dos o Tres en semanas alternativas, la maestra decidió realizar las Fases Uno y Dos todas las semanas hasta el último mes del año escolar, cuando comenzó la transición para dedicarle más tiempo a la Fase Tres.

Clases SEM-R

Octavo Grado-Srita. Lambini

El timbre de salida sonó a las 2.10 p.m. y los estudiantes llenaron los pasillos ordenadamente pues la mayoría se retiraba al final del día escolar. Algunos estudiantes se separaron de grupos pequeños y entraron a la clase de la Srita. Carrie Lambini y si prisa se dirigieron a un escritorio. Lentamente el salón se llenó con ocho chicas y siete chicos. Todos estaban sentados y la Srita Lambini comenzó el Libro de Enlace Motivador a las 2:15 p.m. La Srita. Lambini eligió compartir una obra de teatro con sus estudiantes porque ella trataba de presentarles una variedad de géneros y formas de escritura. En su introducción a la obra *The Laramie Project*, ella informó que no era una narrativa, y las personas podían elegir leer obras teatrales por una variedad de razones. Explicó que la obra estaba basada en el asesinato en Laramie, Wyoming de Matthew Shepard, un joven homosexual. La Srita. Lambini mencionó que una obra de teatro se escribe de manera diferente que una narrativa o un texto informativo debido a que incluye diálogos e instrucciones para los actores. Una transcripción del debate entre la Srita Lambini y sus estudiantes ilustra el tipo de intercambio que ella cultivaba con sus estudiantes:

Estudiante 1: ¿Cómo se provee la descripción en una obra de teatro?

Srita. Lambini: Vamos a ver eso. Hay muchas formas en las que el autor puede hacerlo.

Estudiante 2: Quizás la manera en la que el autor provee la descripción.

Srita. Lambini: La letra cursiva es una de las maneras en que el autor nos deja saber que está sucediendo. En esta obra hay pocas directivas de escenario. Cuando leo una obra, leo todo lo que puedo antes de leer la obra, como el resumen que hay en la tapa al final del libro.

La Srita. Lambini leyó en voz alta la tapa final del libro y alentó a los estudiantes a pensar en sus conocimientos previos sobre *The Laramie Project*. La conversación continuó:

Estudiante 3: Vi la película.

Srita. Lambini: ¿quieres compartir algo sobre la película?

Estudiante 3: Ummm.....

Srita. Lambini: Creo que es más un documental. La introducción me ayudara a agregar a mi conocimiento previo y la visualización que comenzó cuando leía la tapa del libro. Cierren los ojos y visualicen.

La Srta. Lambini continuó leyendo la introducción del libro. Los estudiantes estaban tranquilos-ninguno tenía los ojos cerrados pero se los veía concentrados. La Srita Lambini señaló como ella determinó el propósito del autor para escribir esta obra, que fue abordar el tema de la discriminación, y conectarla con los eventos actuales y la elección del Presidente Obama. Explicó que el contexto histórico es con frecuencia importante para conocer cuando se lee, en especial, cuando se lee esta obra en particular. Explicó como ella puede visualizar los eventos principales, la derrota de Matthew Shepard,

aun antes de leer el libro. La Srta. Lambini concluyó con el Libro de Enlace Motivador explicando que los lectores deberían determinar el propósito del autor y el tema principal mientras leían. Una vez que se finalizó con el Libro de Enlace Motivador, ella guió a sus estudiantes a contestar las siguientes preguntas: ¿Por qué escribió el autor esto? ¿Por qué esta historia es importante? Ella pidió a los estudiantes que estrategia deberían utilizar mientras leían, y ellos respondieron identificando la predicción y el cuestionamiento.

La Fase Dos de lectura tuvo lugar durante los próximos 35 minutos. Muchos de los estudiantes buscaron en los cestos plásticos de libros, un libro nuevo para leer, mientras el resto de la clase comenzó a leer. Mientras la Srta. Lambini dio comienzo a su primera charla de lectura, un grupo de cuatro chicos hablaban tranquilamente, pero su conversación se centraba en el uso de las notas adhesivas para marcar las páginas mientras leían. Ellos compartían entre ellos información sobre los libros que leían, y en 5 minutos todos leían tranquilamente. Durante el tiempo de la Fase Dos, los miembros de este grupo se detenían en la lectura para compartir algo que habían leído con su vecino. Parecía que apreciaban tener la oportunidad de conversar con alguien lo que estaban leyendo.

La Srta. Lambini dirigió cuatro charlas de lectura durante el período de la Fase Dos, y cada una duró entre 4-7 minutos. Durante el resto del tiempo ella caminó entre los estudiantes y mantenía conversaciones breves con cada estudiante. Chequeaba los libros que leían, reforzaba el uso de los marcadores adhesivos durante la lectura para ayudarlos a identificar las palabras o los conceptos que ellos necesitaban clarificar, y que notaran su propia estrategia en el uso, o para marcar partes del texto que quisieran discutir con ella u otro compañero. Durante uno de esos encuentros, la Srta. Lambini le preguntó a un estudiante, que leía un libro de historietas, como haría una crítica del libro. Después que el estudiante proporcionó un breve comentario sobre el argumento la Srta. Lambini reconoció que no tenía un gran conocimiento previo de la historia, y que recientemente se había convertido en una película. Otro chico se unió a la conversación y suministró detalles acerca del libro y lo puso dentro del contexto histórico. La Srta. Lambini le pidió al primer estudiante que explicara las diferentes presentaciones encontradas en el libro, que incluían el formato de un libro de historieta junto con un texto narrativo extenso. El estudiante explicó que la alteración entre los formatos no era confusa y que pensaba que el autor quería proveer más información acerca de los personajes en las partes de historietas del libro. La Srta. Lambini remarcó que muchas personas preferían leer historietas porque su formato los atraía a la lectura. Los estudiantes le respondieron diciendo que querían elegir el libro de historietas de Shakespeare que ella había mencionado a la clase. La Srta. Lambini le dijo que probablemente había un número diferente de libros de historietas sobre las obras de Shakespeare, y que si los estudiantes leían uno ahora, podrían compararlo con el original si tuviesen que leerlo en la escuela secundaria.

Para concluir con el tiempo SEM-R, la Srta. Lambini le preguntó a todos los estudiantes que detengan sus lecturas a las 3.05 p.m. Ella reforzó en los estudiantes el uso de las notas adhesivas como estrategia para ayudarlos como lectores, después le pidió a un estudiante que compartiera sus anotaciones en el Registro de Lectura. La estudiante había leído *A short Story of Nearly Everything* y explicó como la Estrella del Norte se estaba muriendo y lo relacionó con los esclavos que utilizaban la Estrella del Norte como su guía. Lo conectó con un libro que los estudiantes habían leído recientemente que decía que la Estrella del Norte era la compañía de los esclavos cuando huían. Esta estudiante se preguntaba, si se permitiera la esclavitud en los Estados Unidos en estos momentos, que harían ellos sin la Estrella del Norte. La Srta. Lambini explicó que esta alumna estaba haciendo las tres cosas juntas: había identificado como objetivos de lectura: hacer conexiones, visualizar, y pensar acerca de la importancia del tema- y porque el autor escribía acerca de esto. La Srta. Lambini le preguntó a otros

estudiantes porque ellos pensaban que esta información acerca de la Estrella del Norte era importante. Un estudiante compartió que la gente en los botes utilizaba las estrellas para la navegación, mientras otro pensaba que se relacionaba con la polución natural y como la contaminación lumínica hacía que las estrellas se desvanecieran a nuestros ojos. Este estudiante especulaba que el autor estaba tratando de hacernos pensar acerca de toda la luz que utilizamos. La Srita Lambini resumió la conversación recordándoles que tenía que ser pacientes con sus lecturas porque en algunos casos tenía que adentrarse en ella para poder realizar conexiones y les recordó que ella quería que ellos pudiesen contar porque la historia o la información era importante para que el autor la contara.

Entrevistas con el Director y el Entrenador de Lectura

Las entrevistas con el director de la escuela y el entrenador de lectura revelaron algunas características comunes acerca de la lectoescritura en la Escuela Monument Magnet. El director estaba comprometido con el uso de estrategias de enriquecimiento que alentaban a los estudiantes a utilizar el pensamiento de nivel alto y ella veía el acercamiento del SEM-R como un gran paso para lograr el objetivo de la instrucción de Artes y Letras. Estaba tan complacida con el compromiso de sus estudiantes en la lectura y sus pensamientos según los informes que la Srita Lambini y el entrenador de lectura habían presentado, que quería expandir el uso del SEM-R a todas las clases de arte y letras durante el año escolar el próximo año. De igual modo, el entrenador en lectura estaba fascinado de ver que las estrategias de lectura de los estudiantes habían mejorado y eran más sofisticadas. Ella observó que los estudiantes eran más metacognitivos y podían identificar cuando los libros eran muy fáciles o difíciles para su lectura, podían aplicar las estrategias de manera independiente, así como determinar los significados de nuevas palabras de vocabulario del contexto, y podían escribir sobre el uso de la estrategia en los registros del SEM-R. Ella dijo que los Libros de Enlace Motivadores y las conferencias durante la Fase Dos le permitieron a la Srita Lambini focalizar sobre el uso de estrategias y ahora tenían un arsenal o serie de herramientas de estrategias que los estudiantes podían utilizar individualmente y en combinación mientras leían. El entrenador en lectura identificó la expansión de la biblioteca aúlica como un factor importante en el aumento de la variedad y niveles de lectura de textos disponibles para los estudiantes.

Hallazgos

En la Escuela Monument Magnet, se ubicó la implementación del SEM-R fuera del horario escolar debido a que un gran número de estudiantes ELL inesperadamente impactó en la instrucción de artes y letras. Las dificultades en la programación y la siguiente modificación en la implementación del SEM-R resultó en la emergencia del tema sobre la flexibilidad. El SEM-R es un modelo que permite a los maestros y a las escuelas realizar modificaciones cuando lo crean necesario de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, las pautas administrativas tales como el alineamiento con las pruebas estándares y la preparación de pruebas de alto riesgo (de alto nivel), y las limitaciones de tiempo y espacio. En este caso, la maestra, entrenadora en lectura, y el director determinaron que la mejor manera de proveer a los estudiantes con la instrucción del SEM-R era realizarlo en una clase después de la escuela. La voluntad de todos los involucrados, incluyendo el maestro, los estudiantes, los padres y los administradores escolares, para comprometerse a un periodo extendido habla bien del deseo de apoyar el crecimiento académico de los estudiantes. La maestra trabajó en colaboración con el equipo del SEM-R y pudieron modificar la frecuencia de las fases del SEM-R. Los estudiantes pudieron recibir instrucción

y apoyo durante la Fases Uno y Dos durante casi todo el año escolar, y la lectura individual y su extensión sobre los intereses de lectura individuales se realizaría durante la Fase Tres, al final del año lectivo.

El segundo tema que surgió fue el de la independencia, la Srita. Lambini trabajo con los estudiantes para ayudarlos a transformarse en lectores más independientes enseñándoles a identificar libros que estuviesen en un nivel de desafío de lectura apropiado, exponiéndolos a nuevos y variados géneros, y alentándolos a leer libros que fueran de interés para ellos. Esto los ayudo a estar más conscientes de ellos mismos como lectores y tuvo como resultado que los estudiantes tuviesen listas de libros apropiados que leerían en el futuro.

La independencia de los estudiantes fue apoyada aun mas por las rutinas que la Srita Lambini establecía para la lectura durante y fuera del tiempo del SEM-R designado. Los estudiantes sabían donde conseguir nuevos libros, tenían acceso a los registros del SEM-R y podían elegir hacer la reflexión semanal en sus registros o tipear después en un programa de procesamiento de información. Los estudiantes sabían como mantener registro de su lectura y regularmente compartían los libros entre ellos, lo que alentaba mas adiciones a sus listas de lecturas futuras.

El tema final encontrado en esta implementación del SEM-R se conectó con la independencia de los estudiantes, y ese tema fue el del pensamiento de alto nivel acerca de los libros. La Srita. Lambini entretejió estrategias de pensamiento de alto nivel en todos los aspectos del tiempo SEM-R. Explícitamente modelo la realización de conexiones sofisticadas entre libros, la utilización de estrategias mientras leían, y alentó a sus estudiantes a pensar acerca del propósito de autor y el contexto para comprender la motivación de los personajes en los libros. Al modelar estas estrategias y luego realizando preguntas de alto-nivel a los estudiantes durante las charlas de lectura, la Srita. Lambini estableció la expectativa que los estudiantes estarían empleando las estrategias durante todo el tiempo de lectura. Esto se reforzó cuando la Srita Lambini vio la profundidad del pensamiento de sus estudiantes en las respuestas escritas basada en su lectura. Un ejemplo de cómo un Aprendiz de Lengua Inglesa sintetizó que sucedía en su libro *Dreamland* ilustra como las instrucciones de la Srita Lambini ayudan a los estudiantes a pensar en niveles superiores:

Caitlin se encuentra con un niño exótico llamado Rogerson y ellos pronto tienen una relación, pero más tarde Caitlin recién descubre otro lado de Rogerson. Un monstruo feroz que la golpea y solamente a ella pero aun ella todavía está atada a Rogerson como si él es su aire mientras ella se ahoga sin esperanza.

La Srita. Lambini brindó su apoyo mientras los estudiantes probaban con textos más difíciles y nuevos géneros, como ilustra la siguiente conversación:

Srita. Lambini: ¿cómo te va?

Estudiante: Bueno, quería leer este libro cuando estaba en sexto grado, pero era muy difícil para mí, pero mi amigo me lo recomendó, por lo tanto, decidí leerlo.

Srita. Lambini: ¿En que se parece este libro a libros que ya leíste? Reformula la pregunta para que yo sepa que comprendiste.

Estudiante: Ud quiere que piense si este libro es como otros libros que ya leí. Es ciencia ficción.

Srita. Lambini: Quiero que juntes evidencia en el texto que determine si el libro es ciencia ficción o fantasía. Quiero que continúes, debido a que este es un nuevo género para vos con lo siguiente: ¿Qué visualizas y que se conecta con vos? Y pensando acerca de mi

charla en la clase sobre el Libro de Enlace Motivador, ¿Por qué para el autor esto es lo suficientemente importante para decidir escribir sobre ello? ¿Estas listo para utilizar más estrategias. Esta es la primera vez que veo que vas a leer ¡un nuevo género! Asegúrate de anotar esta información en tu cuaderno de registros. ¿Alguna pregunta?

Esta conferencia también ilustra como la Srita. Lambini espera que sus estudiantes utilicen estrategias múltiples mientras leen para ayudarse, como lectores independientes, a expandir su zona de comodidad y leer textos más difíciles.