
**DESCUBRIENDO LA LECTURA:
UN PROGRAMA EN ESPAÑOL
DE LECTO-ESCRITURA
PARA LAS PRIMERAS ETAPAS**

KATHY ESCAMILLA
University of Colorado at Denver

**LITERACY,
TEACHING AND
LEARNING**

An International Journal of Early Literacy

Volume 1 Number 1 Fall 1994

Significado y Necesidad

Al presente existen como 7.5 millones en edad escolar en los Estados Unidos que comienzan la escuela hablando un idioma que no es el Inglés. El 70% de estos 7.5 millones hablan Español como su primera lengua. El número de los hispanoparlantes que entran a las escuelas de los Estados Unidos ha estado creciendo durante los últimos 10 años. Estos estudiantes constituyen el grupo que está creciendo más rápido en las escuelas públicas de los Estados Unidos. Durante los últimos 20 años, los programas de educación bilingüe han sido implementados para ofrecer una educación de buena calidad para estudiantes de habla Hispana, los cuales también son considerados como estudiantes de grupos minoritarios. La educación bilingüe en los Estados Unidos ha creado mucha controversia. Sin embargo las investigaciones nos indican que los programas bilingües son efectivos cuando tienen un cuerpo docente bien capacitado junto con buen apoyo administrativo.

Aunque los programas bilingües en los Estados Unidos son implementados de diferente manera, usualmente utilizan la lengua materna del estudiante para desarrollar la alfabetización inicial y gradualmente agregan el Inglés como una segunda lengua. Este modelo ha demostrado que el éxito inicial en la lengua materna ofrece una base para tener éxito más tarde en el Inglés.

A pesar de estos logros que ya han sido demostrados y todo el impacto positivo que se ve en la educación bilingüe, todavía hay muchos estudiantes que no hablan Inglés y que no han podido hacer los progresos necesarios ni en su lengua materna ni en una segunda lengua. Estos estudiantes, como sus compañeros de habla Inglesa, están teniendo tantas dificultades en las primeras etapas de la lecto-escritura, que se requiere una atención especial o *algo extra* en su instrucción para que puedan desarrollar las habilidades de lecto-escritura necesarias para tener éxito en la escuela.

Tipicamente, lo extra que es necesario se ha trabajado en la forma de programas denominados *pull-out* (los estudiantes dejan su aula para asistir a una clase de lectura en otra aula), que son programas compensatorios para mejorar las debilidades académicas de los participantes. Estos programas *pull-out* para estudiantes que no hablan Inglés son parte del programa Capítulo 1 en las escuelas primarias, y han sido muy criticados durante los últimos años (Allington & Broikou, 1988; Barrera, 1989; Hornberger, 1992). Esta crítica mantiene que los estudiantes que continúan participando en estos programas año tras año demuestran pocos logros como resultado de esa participación (Allington & Broikou, 1988; Barrera, 1989). Además, los programas compensatorios son como una sentencia mortal para los participantes, ya que siendo admitidos al programa, nunca pueden salir.

Otro problema para los estudiantes que no hablan Inglés y que necesitan algún tipo de ayuda, particularmente en la lecto-escritura, es que esta ayuda normalmente es en Inglés, sin importar que el estudiante pueda o no funcionar en Inglés. Este método de enseñanza crea situaciones en donde es posible que el niño esté recibiendo enseñanza en Español o en otra lengua en su salón, y esté trabajandola lectura en Inglés en el programa del Capítulo 1. Esta enseñanza que se presenta como una ayuda crea una situación que tal vez resulte en una confusión para el estudiante y no le ayude a tener éxito.

Además de lo mencionado en el último párrafo, tenemos el problema que el 95% de los programas bilingües en los Estados Unidos para estudiantes que no hablan Inglés son programas de transición. El propósito de estos programas es cambiar al estudiante, tan pronto sea posible, de programas que usan la lengua del estudiante para la enseñanza, a programas que enseñan solamente en Inglés (Fradd & Tikunoff, 1987). Esta regla de transición crea más dificultades para el estudiante que no habla Inglés, mientras está luchando por tratar de aprender a leer en su lengua. Los maestros en estos programas frecuentemente se sienten obligados a cambiar a los estudiantes a que lean en Inglés aunque no estén listos para ello. Estos maestros, por enseñarles en Inglés, dejan de prestar ayuda a los estudiantes en la lecto-escritura de su primera lengua. Dados estos elementos y los resultados de investigación que establecen la eficacia de los programas en la lengua materna, existe unagran necesidad de explorar programas innovadores de intervención temprana que se puedan ofrecer en la lengua materna del

estudiante. Es posible que los programas de enseñanza en la lengua del estudiante, más que en Inglés, sean el mejor vehículo para enseñar al niño que habla otra lengua cuando está tratando de adquirir la lecto-escritura. Al mismo tiempo, es importante que estos programas no condenen a los niños a una cadena perpetua de ayuda educativa.

Una intervención educativa que está enfocada a ayudar a estudiantes de habla Inglesa que están teniendo dificultades al aprender a leer se llama *Reading Recovery*. Brevemente definido, *Reading Recovery* es un programa de enseñanza para estudiantes de primer año que identifica y remedia tempranamente en la carrera escolar del niño las dificultades que el estudiante encuentra en la lectura. Los estudiantes en el programa *Reading Recovery* reciben una instrucción individual intensiva por medio de maestros que están especialmente capacitados en este programa. El propósito de *Reading Recovery* es que el estudiante pase por un programa de enseñanza individual y regresar a ese estudiante, tan pronto sea posible, a su salón de clases, sin que tenga ya más necesidad del programa individual. *Reading Recovery* fue desarrollado e implementado en Nueva Zelanda, y recientemente ha sido implementado en los Estados Unidos por distritos escolares en el estado de Ohio en colaboración con la Universidad Estatal de Ohio. *Reading Recovery* ha tenido mucho éxito en las áreas en donde ha sido implementado (Clay, 1989; Pinnell, 1988; Pinnell, Fried, & Estice, 1990). Tan grande ha sido su éxito, que en 1992 existían programas de este tipo en 34 estados de la unión Americana y en el Distrito de Columbia (Dyer, 1992). Con el éxito que ha tenido con estudiantes de habla Inglesa, pudiera ser que *Reading Recovery* tuviera el mismo éxito en Español con estudiantes de habla Hispana. Sin embargo, hay una necesidad de examinar esta noción, más allá de aceptarla como una suposición teórica.

En 1988, el cuerpo docente de un programa bilingüe en un distrito escolar muy grande en el sur de Arizona, se comprometió a desarrollar y estudiar la aplicación de *Reading Recovery* en Español. Como ya se ha mencionado, a este proyecto se le otorgó el nombre de Descubriendo La Lectura (DLL), es una adaptación de *Reading Recovery* y equivale en todo sentido al programa originado por Marie Clay en Nueva Zelanda.

Este estudio entonces, es una prueba de uno de los aspectos del Programa DLL que incluye un análisis de la noción de aceleración en lectura tal y como está definida en *Reading Recovery* en Inglés. En el programa de *Reading Recovery*, la aceleración del progreso es uno de los puntos más importantes del programa. La teoría de la aceleración sugiere que es posible tomar a estudiantes que están teniendo dificultades en sus esfuerzos de mejorar su lecto-escritura, y por medio de un programa de segunda enseñanza específico e intensivo, se le puede proveer al estudiante ese *algo extra* que el estudiante necesita para acelerar su progreso de no poder leer bien, a leer como la mayoría de los estudiantes de su edad y de su nivel. El criterio de no poder leer como otros de la misma edad, generalmente se refiere a los estudiantes que están en el grupo del 20% más bajo en su clase en cuanto a la lecto-escritura. Leer como otros niños de la misma edad se refiere a leer al nivel de la mayoría de los estudiantes en la escuela. *Reading Recovery* provee instrumentos para medir el desarrollo de la lecto-escritura que se pueden utilizar en combinación con la opinión del (la) maestro(a) para identificar a los estudiantes que necesitan una segunda enseñanza, así como también a los niños que leen igual que la mayoría de los estudiantes de la misma edad. Estos mismos instrumentos se pueden utilizar para observar otros logros o progresos al través del tiempo (longitudinalmente).

El estudio examina el impacto inicial que DLL causó en los 23 estudiantes que participaron en el programa durante el año de 1991-92, y evaluó si los participantes progresaron de un nivel de no poder leer bien, a leer en el mismo nivel que la mayoría de los otros estudiantes. Este estudio debe reconocerse como un esfuerzo inicial y el lector debe observar que estos resultados no solamente nos dan una valiosa información sobre el impacto inicial de DLL en los estudiantes participantes, sino que también servirá como línea base para un futuros estudios longitudinales que evaluaran el impacto de este programa a lo largo de todos los niveles escolares, y examinará hasta qué punto las ganancias logradas en la lecto-escritura en Español se pueden aplicar más tarde a la adquisición de la lecto-escritura en Inglés. Desde un punto de vista teórico, este estudio tiene mucho significado por varias razones. En primer lugar, usa el conocimiento básico y la estructura teórica de dos campos muy importantes (educación bilingüe y *Reading Recovery*)

con el propósito de atender una gran necesidad en los Estados Unidos. Esta necesidad es de cómo ayudar a estudiantes de habla Hispánica que están teniendo dificultades aprendiendo a leer, sin que sean prematuramente incorporados a la enseñanza en Inglés y sin que sean puestos permanentemente en una clase para estudiantes de lento aprendizaje.

Se espera que el número de estudiantes de habla Hispánica en las escuelas de los Estados Unidos crezca un 35% en la próxima década (Lyons, 1991). Esto, junto con la continua sobrerrepresentación de estos estudiantes en programas para estudiantes de lento aprendizaje, hace que estudios como éste animen a nuestros legisladores y educadores. Además, estos estudios son muy importantes si el potencial académico de el (la) estudiante de habla Hispánica de nuestro país ha de materializarse.

Una Explicación de Reading Recovery

Reading Recovery está diseñado para ayudar a estudiantes de primer año que están teniendo dificultades aprendiendo a leer. Los estudiantes que han sido identificados como aquellos que necesitan Reading Recovery son sacados de sus aulas escolares para recibir una instrucción intensa e individual por treinta minutos al día. Reading Recovery es diferente a otros programas remediales en varias formas significativas. Primero, el propósito del programa es el de acelerar a los estudiantes que están teniendo dificultades en la lectura, para que puedan alcanzar a sus compañeros. Este programa no pretende reemplazar la enseñanza de un buen salón de clases, sino que ofrece ese *algo extra* necesario para animar a los estudiantes que no leen bien, a que desarrollen el control interno necesario para convertirse en lectores independientes. El programa está diseñado para ser de corto plazo y poder incorporar y sacar a los participantes lo más rápido posible. Un estudiante pasa un promedio de 12 a 16 semanas en el programa de Reading Recovery (Clay, 1989; Pinnell, 1990). El programa Reading Recovery es implementado por un(a) maestro(a) capacitado(a) en el programa, y estos maestros deben participar en un adiestramiento intensivo por un año para aprender la teoría y procedimientos del programa. Mientras aprenden la teoría, aplican simultáneamente los procedimientos a niños que necesitan la ayuda bajo la guía de un(a) maestro(a) líder y con el apoyo de sus colegas del grupo de entrenamiento.

Las lecciones de Reading Recovery tienen una estructura similar. Sin embargo, no existe una norma fija, ni materiales especiales. Los maestros capacitados escogen y usan un sinnúmero de libros. Las lecciones están diseñadas para incluir activamente a los niños en su propio aprendizaje. Los niños reciben orientación para que piensen y resuelvan problemas mientras leen. Los maestros dan apoyo, pero los niños hacen el trabajo y resuelven los problemas. El niño escribe diariamente, y sus escritos se usan para enseñarle a leer. Este es un aspecto muy importante del programa Reading Recovery (Pinnell, DeFord, & Lyons, 1988).

El programa RR ha demostrado que los niños pueden acelerar su progreso en lectura dentro de este programa, y que ese progreso puede mantenerse a lo largo de otros niveles escolares. Cuando los estudiantes terminan el programa RR, sus logros se mantienen sin necesidad de más enseñanza correctiva.

El impacto de los resultados de ciertas investigaciones ofrece mucho apoyo. Los Resultados del programa original, desarrollado por Marie Clay en Nueva Zelanda, indicaron que los niños que habían sido identificados como estudiantes RR progresaron aceleradamente mientras recibían tutorías individuales (Clay, 1979a, 1979b, 1982). Después de un promedio de 12 a 14 semanas, casi todos los niños habían alcanzado a sus compañeros y se les consideró como estudiantes que leían al nivel apropiado. Tres años más tarde, los estudiantes que habían recibido RR continuaron progresando al igual que sus compañeros. Aunque el grupo inicial que se investigó en Nueva Zelanda incluyó a estudiantes bilingües Maori, estudiantes bilingües de las Islas Pacíficas, estudiantes de descendencia europea, y estudiantes con necesidades especiales, es importante notar que RR, en el principio, se condujo exclusivamente en Inglés. No obstante, desde ese entonces RR también se ha implementado en Maori (M. M. Clay, comunicación personal, mayo, 1992).

observación que juntas ofrecen un perfil del repertorio de lectura del estudiante. Las destrezas observadas son: (1) identificación de letras, (2) prueba de palabras, (3) conceptos acbeca del texto impreso, (4) vocabulario escrito, (5) dictado, y (6) lectura de textos.

Mientras que el programa en Español de DLL estaba siendo creado, simultáneamente se estaba probando con estudiantes. Los resultados de los estudios de caso de estas pruebas incluyeron a 14 estudiantes (2 en 1989-90 y 12 en 1991-92). Los resultados de estas pruebas demostraron que DLL, como RR, estaba teniendo un impacto positivo en los estudiantes (Escamilla & Andrade, 1992; Escamilla, Basurto, Andrade, & Ruíz, 1992). Los resultados favorables de estas pruebas nos animaron a que ayudáramos a más estudiantes en el programa DLL, a que aumentáramos el número de maestros capacitados, y que expendiéramos los esfuerzos para investigar los resultados del estudio.

Preguntas de Investigación

El propósito de este estudio fue examinar si el programa de DLL estaba ayudando a los estudiantes de habla Hispana del primer año a acelerar su progreso de una manera equivalente al programa en Inglés de RR en Nueva Zelanda y en el estado de Ohio en los Estados Unidos. Como ya se ha mencionado, la aceleración implica que un estudiante ha mejorado, de no poder leer tan bien como la mayoría de sus compañeros, a leer al mismo nivel que ellos. Las preguntas de investigación para este estudio fueron las siguientes:

1. ¿Cómo se comparan los grupos DLL, Control, y Comparación al final del año en una variedad de medidas en la habilidad de leer?
2. ¿Cómo se desempeñan los grupos DLL, Control, y Comparación al final del primer año en una prueba nacional estandarizada?
3. ¿Cómo se comparan los grupos DLL, Control, y Comparación con el progreso promedio de la población total de estudiantes de primer año?
4. ¿Qué proporción de estudiantes que terminaran exitosamente en DLL demostraron logros al final del año equivalentes, a la banda promedio de los estudiantes de primer año que leen en Español?

Método y Sujetos

Los sujetos del estudio fueron 180 estudiantes de primer año que hablaban Español como su lengua materna e iban a la escuela en un distrito escolar urbano y grande en el sur de Arizona. Se incluyó a todos los estudiantes de habla Hispana del primer año de seis escuelas primarias que estaban recibiendo enseñanza inicial en lecto-escritura en Español. Los estudiantes fueron identificados como estudiantes que hablaban Español mejor que otro idioma según el *Home Language Survey*, el cual fue administrado por el distrito escolar en septiembre de 1991, y la prueba *Language Assessment Scales* (LAS) que fue administrada en Español e Inglés en octubre de 1991. El promedio de los resultados para todos los estudiantes en la prueba LAS fue de 3.9 en Español y de 1.5 en Inglés. (esta prueba usa una escala de 5 puntos). Estos resultados indican claramente que los estudiantes que tomaron parte en el estudio dominaban el Español y hablaban muy poco Inglés.

En octubre de 1991, se aplicó a todos los 180 estudiantes El Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura reconstruido para DLL y la prueba *Aprenda Reading Achievement Test* (Nivel preprimario – sub-pruebas 2, 3, 4, y lectura total). De los resultados de las seis escuelas en el estudio, se identificó a los estudiantes con resultados en el 20% más bajo. Cuatro de las seis escuelas tenían el programa DLL y dos no tenían el programa. En las cuatro escuelas con el programa DLL, se usaron los resultados del Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura en combinación con recomendaciones de los maestros(as) para saber cuáles estudiantes necesitaban más estar en el programa DLL. Las recomendaciones de los maestros fueron documentadas por medio de un proceso conocido como jerarquización alternante.

Los programas implementados en los Estados Unidos han reportado resultados semejantes. Durante el año escolar 1984-85 uno de estos programas fue modelado en el estado de Ohio. El programa fue implementado en seis distritos escolares urbanos con un alto número de estudiantes de bajos recursos. Cincuenta y cinco estudiantes recibieron RR durante ese año, con un promedio de doce semanas de enseñanza intensiva. Al final de ese primer año, dos tercios de los estudiantes habían sobrepasado sustantivamente a los estudiantes del grupo Comparación en pruebas estandarizadas. Más aún, los estudiantes habían demostrado logros muy igual a las normas nacionales del *Stanford Achievement Test* (Huck & Pinnell, 1985). Otros estudios conducidos durante los años 1985 a 1987 encontraron que los estudiantes de RR mantuvieron sus logros arriba de los estudiantes de un grupo Comparación, y continuaron desempeñándose dentro del nivel promedio dos años después de haber dejado RR (DeFord, Pinnell, Lyons, & Young, 1987). Para 1988, el proyecto en el estado de Ohio había crecido y estaba ayudando a 3,000 estudiantes en 143 distritos escolares. En realidad, el programa RR ha ayudado a muchos niños que no leían al nivel adecuado a tener logros rápidos, al fomentar la independencia en cada estudiante y capacitándolos para seguir teniendo éxito después de haber completado el programa.

El éxito del programa RR en Inglés, particularmente con estudiantes de bajos recursos económicos en el estado de Ohio, y con estudiantes bilingües Maori en Nueva Zelanda, impulsó el desarrollo de un programa en Español. El desarrollo del programa en Español comenzó en el año escolar 1988-89 con fondos del Programa Chapter 1 del distrito escolar. La decisión del distrito escolar de desarrollar un programa RR en Español fue influida por varios otros factores. Primero, el distrito escolar tiene una población muy grande de estudiantes minoritarios que no hablan Inglés y que reciben en Español la enseñanza inicial en lecto-escritura. Este grupo incluye a estudiantes de primer año que necesitan ayuda extra en la adquisición inicial de la lecto-escritura. En segundo lugar, el distrito escolar tiene una política formal sobre idiomas que establece el mantenimiento de dos idiomas y el desarrollo del bilingüismo y de la lecto-escritura en ambos idiomas como metas educativas fundamentales para todos los estudiantes del distrito escolar que no hablan Inglés (*District Policy 1110*, 1981). El desarrollo de un programa de RR en Español fue considerado el método más teóricamente apropiado según las investigaciones en educación bilingüe (Cummins, 1989; Krashen & Biber, 1988; Ramírez, Yuen, & Ramey, 1991) que han encontrado que el uso de la lengua materna del estudiante es el medio más apropiado para enseñar, y las investigaciones en RR que acentúan las destrezas del estudiante y no sus debilidades (Clay, 1989; Pinnell, 1990).

El Desarrollo de Descubriendo La Lectura

Hay numerosas consideraciones que se deben mencionar al adaptar un programa en Inglés para estudiantes de otras culturas y de otros grupos lingüísticos. Para DLL estos tópicos incluyeron diferencias en lenguaje y cultura entre los estudiantes de habla Hispana y los estudiantes de habla Inglesa, así como la necesidad de reconstruir todos los elementos del programa en Español.

El desarrollo inicial del programa incluyó la identificación de libros de literatura infantil en Español para ser usados en el programa, el desarrollo de un Instrumento de Observación en Español, y el entrenamiento de tres maestras que hablarán Español para el programa RR/DLL. Actualmente, el programa cuenta con más de 300 libros en Español escritos en 28 diferentes niveles de dificultad. En Español, como en Inglés, el inventario de libros proporciona el material de lectura para DLL, pero no recomienda cierto orden.

El Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura fue creado como una reconstrucción del English Observation Survey creado por Clay (1989) para ser utilizado en el programa DLL. Estudios realizados por Escamilla (1987) y por Escamilla, Andrade, Basurto, y Ruíz (1992) encontraron que la reconstrucción en Español tenía validez y confiabilidad. El Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura consiste de seis tareas de

En la jerarquización alternante, el (la) maestro(a) toma una lista de los alumnos en su clase y los ordena según su percepción de las habilidades de lectura de cada estudiante. El (la) maestro(a) comienza identificando al estudiante más fuerte en lectura y lo pone en la lista primero, luego identifica al estudiante más débil y el nombre de ese estudiante es el que se clasifica como el más débil al final de la lista. Este procedimiento de jerarquización alternante (del más fuerte al más débil) continúa hasta que todos los estudiantes en el salón están ordenados en la lista.

Los estudiantes que participaron en DLL fueron aquellos que recibieron de sus maestro(as) el menor rango y que obtuvieron los resultados más bajos en el Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura. Un total de 50 estudiantes fueron identificados para el programa DLL para el año escolar 1991-92. De este total, 23 estudiantes participaron en el programa.

Para controlar los efectos del tratamiento que pudieran resultar por tener maestros capacitados en DLL en salones básicos, se escogieron estudiantes para el grupo Control de dos escuelas que no tenían maestros capacitados en DLL ni tenían el programa DLL en su escuela. Los estudiantes del grupo Control fueron seleccionados también según los resultados del Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura y la prueba *Aprenda Spanish Reading Achievement*. Con los resultados de estos instrumentos se pudo identificar a los estudiantes que estaban en el 20% más bajo de su grupo. De éstos, 23 estudiantes fueron identificados para el grupo Control. Estos estudiantes eran niños que podrían haberse beneficiado por medio de una intervención de DLL, pero no la recibieron.

Los estudiantes de las seis escuelas que no fueron miembros del grupo DLL o del grupo Control, se asignaron al grupo Comparación (n=134). Todos los 180 participantes en el estudio (DLL, Control, y Comparación), volvieron a tomar las pruebas Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura y *Aprenda Spanish Reading Achievement* (primer nivel, nivel primario – subtests 2,3 y lectura total).

Para la pregunta de investigación #1, todos los estudiantes recibieron el Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura durante el mes de octubre de 1991 y en mayo de 1992. El promedio de los resultados de la observación antes e después fue comparado entre los tres grupos. Se compararon las calificaciones promedio pre y postest entre los tres grupos.

Para la pregunta de investigación #2, los resultados de la primera y segunda aplicación de la prueba *Aprenda Spanish Reading Achievement* fueron comparados entre los tres grupos. Los análisis utilizaron las calificaciones de la subprueba lectura total. Ya que diferentes formas de la prueba fueron utilizadas del otoño a la primavera (otoño, nivel preprimario; primavera, primer nivel; nivel primario) las calificaciones brutas fueron convertidas a calificaciones compensadas para su análisis y comparación. Se utilizó entonces una prueba t para analizar la significancia de la diferencia entre grupos. La forma de la prueba de otoño de *Aprenda* tiene 3 sub-pruebas de lectura (sonidos y letras; lectura de palabras; y lectura de oraciones). La forma de primavera tiene sólo dos sub-pruebas (lectura de palabras y comprensión de lectura). Para el análisis, solamente las calificaciones de lectura total fueron utilizadas.

La pregunta de investigación #3 analizó el progreso en lectura de los grupos DLL, Control, y Comparación, en relación al progreso promedio del grupo total de estudiantes de primer año en Español del año escolar 1991-92. Se hicieron comparaciones analizando los logros de octubre a mayo en tareas del Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura y en la prueba *Aprenda Spanish Reading Achievement* (lectura total de otoño a primavera). El progreso promedio se consideró en el rango de $\pm .5$ desviaciones estandar del promedio del grupo total (DLL + Control + Comparación). Se hicieron comparaciones para cada una de las tareas observadas con el Instrumento de Observación de la Lecto-Escritura y para el total de la prueba *Aprenda Spanish Reading Achievement Test*.

La pregunta de investigación #4 fue analizada calculando el porcentaje de los estudiantes DLL que habían alcanzado o sobrepasado la banda promedio de fin de años de los logros en lectura de todos los estudiantes en primer año. La banda promedio fue calculada para todas las seis tareas observadas del Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura

usando el mismo método que para la pregunta #3. Los estudiantes de DLL incluyeron a todos los estudiantes que completaron al menos 60 lecciones incluyendo a estudiantes que suspendieran exitosamente y también a los que no suspendieron el programa.

Resultados

Para la pregunta de investigación #1, todos los participantes en el estudio recibieron el Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura durante el mes de octubre de 1991 y durante el mes de mayo de 1992. El promedio de los resultados de las observaciones de antes y después fueron comparadas con los tres grupos y se presentan para cada grupo en la Tabla 1.

Tabla 1
Promedios y la Desviaciones Estándar de los Grupos de DLL, Control, y Comparación (Usando el Instrumento De Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura)

Tarea de Observación	Mes	*DLL n=23		Control n=23		Comparación n=134	
		Promedio	Dt	Promedio	Dt	Promedio	Dt
Identificación del Letras (max=61)	octubre	18.9	12.9	24.0	11.78	33.4	17.0
	mayo	54.7	8.8	47.6	13.3	49.1	13.5
Prueba de Palabras (max=20)	octubre	0.0	0.0	0.3	0.69	3.6	5.6
	mayo	15.9	6.1	10.3	7.56	11.7	8.0
Conceptos del Texto Impreso (max=24)	octubre	6.0	2.9	8.3	2.98	10.7	3.7
	mayo	16.0	3.4	12.7	3.5	14.3	4.1
Vocabulario Escrito (en 10 minuto)	octubre	3.0	1.8	4.6	3.49	9.7	10.8
	mayo	48.5	14.5	25.7	18.8	32.7	20.8
Dictado (max=39)	octubre	2.6	4.0	9.3	13.9	16.2	11.5
	mayo	33.8	6.5	25.6	14.2	29.1	10.4
Lectura de Textus (max=28)	octubre	1.6	.95	1.6	0.99	3.6	3.8
	mayo	13.9	8.6	6.2	5.2	11.4	9.6

*Incluye niños que suspendieron exitosamente el programa y niños que no suspendieron el programa, que tuvieron por lo menos 60 lecciones de DLL.

Es importante notar que los tres grupos demostraron avances del pretest al postest en todas las destrezas observadas. Sin embargo, para poder examinar la significancia de la diferencia en los avances entre los tres grupos, se aplicó una prueba t. Los resultados de las pruebas t se presentan en la Tabla 2.

Es importante notar que en el otoño de 1991, existían diferencias significativas entre el grupo DLL y el grupo Comparación en las seis destrezas observadas ($p < .001$). Además, estas diferencias eran significativas estadísticamente en todas las destrezas, con el grupo Comparación mostrando resultados más altos en todas las destrezas. Ya para mayo, el grupo DLL no solamente había alcanzado al grupo Comparación, sino que lo había superado. Los resultados de la prueba de mayo demuestran que los estudiantes de DLL ejecutan mejor las seis destrezas que los estudiantes del grupo Comparación. Estas diferencias también fueron significativas estadísticamente ($p < .05$) en todas las destrezas observadas excepto en lectura de texto.

Tabla 2

Valores de la Prueba t y Niveles de Significancia Estadística para los Grupos DLL, Control, y Comparación en el Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura

Tarea de Observación		DLL/ Control	DLL/ Comparación	Control/ Comparación
Identificación de Letras	otoño	1.40	4.73*	3.29***
	primavera	2.13**	2.69**	0.5
Prueba de Palabras	otoño	2.14**	7.5*	6.6*
	primavera	2.77**	2.89***	0.81
Conceptos del Texto Impreso	otoño	2.64**	6.81*	3.43***
	primavera	3.27***	2.09**	1.98
Vocabulario Escrito	otoño	0.68	6.63*	4.32*
	primavera	4.60*	4.49*	1.62
Dictado	otoño	5.78*	10.54*	5.31*
	primavera	2.52	2.90	1.13
Lectura de Textos	otoño	0.069	5.13*	5.13*
	primavera	3.67***	1.26	0.397

* *arriba de .001*

** *arriba de .05*

*** *arriba de .01*

Las diferencias entre el grupo DLL y el grupo Control no tuvieron significancia estadística en el Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura durante el otoño en tres destrezas, pero si tuvieron significancia estadística en las otras tres destrezas. Las destrezas con diferencias significativas incluyeron Prueba de Palabras ($p < .05$), Conceptos del Texto Impreso ($p < .05$), y Dictado ($p < .001$). Estas tres diferencias favorecieron al grupo Control, el cual había comenzado adelante del grupo DLL en todas las medidas. Los resultados de primavera sin embargo, indicaron que había diferencias significativas estadísticamente entre el grupo DLL y el grupo Control en las seis destrezas observadas. El grupo DLL se desempeñó mejor que el grupo Control en todas las destrezas ($p < .05$).

La comparación entre el grupo Control y el grupo Comparación muestra que en el otoño de 1991, existían diferencias significativas entre los dos grupos en cada una de las destrezas observadas ($p < .01$). Durante el otoño, el desempeño del grupo Comparación era superior estadísticamente al grupo Control. Sin embargo, durante la primavera de 1992, los resultados

indicaron que, aunque el promedio de los resultados del grupo Comparación eran más alto que el grupo Control en las seis destrezas, la diferencia no tenía significancia estadística. Los dos grupos tuvieron ganancias. No obstante, el grupo Control no alcanzó al grupo Comparación, pero el grupo DLL sí.

La pregunta de investigación #2 examinó las diferencias de los desempeños entre los grupos DLL, Control, y Comparación en una prueba estandarizada de lectura. Para esta comparación se utilizó la prueba *Aprenda Spanish Achievement Test*. Los tres grupos tomaron esta prueba en octubre de 1991 y en mayo de 1992. Las comparaciones se hicieron con los resultados de lectura total.

Para esta comparación las calificaciones brutas de los estudiantes fueron convertidas a calificaciones estandarizadas y a percentiles. Las calificaciones estandarizadas y los percentiles de los grupos DLL, Control, y Comparación se presentan en la Tabla 3. Es importante notar que las calificaciones estandarizadas de los tres grupos fueron más altas en mayo que en octubre. Sin embargo, cuando las calificaciones brutas fueron conectadas a percentiles, sólo el grupo DLL y el grupo Control demostraron ganancias. El grupo DLL mejoró del 28vo percentil al 41vo percentil, mientras que el grupo Control mejoró del 26vo al 28vo percentil. El grupo Comparación bajó del 35avo percentil al 31avo percentil. Si el 50vo percentil se considera como un indicador del promedio nacional, es significativo que sólo el grupo DLL se aproximó a este promedio nacional.

Tabla 3

Comparación de los Resultados de la Prueba Aprenda Spanish Reading Achievement de los Estudiantes del Grupo DLL, Control, y Comparación

Grupo	Otoño 1991		Primavera 1992		Ganancias (En Puntos Percentiles)
	Promedio del los Puntajes Estandar	Percentil	Promedio del los Puntajes Estandar	Percentil	
DLL Grupo	455	28vo	521	41vo	+13
Control Grupo	453	26vo	503	28vo	+ 2
Grupo Comparación	460	35vo	508	31vo	- 4

La pregunta de investigación #3 examinó como los estudiantes de los grupos DLL, Control, y Comparación se comparan al progreso normal promedio de todos los estudiantes de primer año. Esta comparación se hizo usando las seis destrezas del Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura y los resultados totales de lectura en la prueba *Aprenda Spanish Reading Achievement*.

Para cada una de estas medidas, se calculó el promedio y desviación estándar. La banda promedio se consideró como $\pm .5$ desviaciones típicas del promedio. De las seis destrezas observadas en el Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura, los puntajes crudos fueron utilizados para calcular el promedio. Para la prueba *Aprenda Spanish Reading Achievement* se usaron los puntajes estándar. Este procedimiento para determinar si el progreso del estudiante equivalía al promedio de otros estudiantes fue el mismo utilizado por la Universidad Estatal de Ohio cuando se estudió el impacto de RR en la lectura en estudiantes de habla Inglesa.

Las Tablas 4 - 9 muestran los logros hechos por cada grupo para uno de los criterios medidos. Las ganancias de cada grupo se comparan con la banda de lo que se considera un progreso promedio. Es interesante notar que para la fecha de las pruebas de primavera, los estudiantes del grupo DLL habían alcanzado la banda promedio en todos los criterios medidos. En una destreza (vocabulario escrito), el promedio en la primavera para los estudiantes de DLL había sobrepasado la banda promedio. Esto se interpreta como una indicación de que los estudiantes de DLL han progresado al nivel promedio según este criterio, y así se demuestra que la teoría de que los estudiantes pueden acelerar su progreso en programas DLL en Español así como otros estudiantes aceleran su progreso en Inglés. Como con las preguntas #1 y #2 ya discutidas anteriormente, los estudiantes de DLL sobrepasaron en todos los criterios a los estudiantes del grupo Control y del grupo Comparación en los resultados del mes de mayo.

Los estudiantes de los grupos Control y Comparación también demostraron ganancias del otoño a la primavera. Los estudiantes del grupo Control alcanzaron la banda promedio de progreso en cinco de las seis destrezas observadas, y los estudiantes del grupo Comparación alcanzaron la banda promedio en todas las destrezas. Sin embargo, las ganancias de estos dos grupos estuvieron retrasadas en niveles de significancia estadística en comparación a las ganancias del grupo DLL.

Tabla 4

Comparación de los Puntajes de los Estudiantes de DLL, Control, y Comparación con los Estudiantes de Primer Grado en la Tarea de Identificación de Letras

	Promedio/ DLL	Promedio/ Control	Promedio/ Comparación
Otoño	18.9	24	33.4
Primavera	54.7	47.6	49.1

Banda Promedio = $\pm .5$ de la Desviación Estándar del *Promedio*

Promedio = 49.8 (Banda Promedio = 43.2 – 56.4)

Identificación de Letras (maximo de 61)

La pregunta de investigación #4 examinó la proporción de estudiantes del grupo DLL que al final del año obtuvieron resultados en el instrumento de lectura en Español a un nivel equivalente a la banda promedio. En otras palabras, además de considerar el promedio de los estudiantes del grupo DLL, cuántos de ellos aceleraron su progreso y alcanzaron al promedio en todas las medidas. Para contestar esta pregunta se utilizó otravez el Instrumento de Observación del Desarrollo de la Lecto-Escritura. Para cada uno de los 23 participantes en el grupo DLL, los resultados de la prueba en mayo de 1992 fueron comparados a las bandas promedio utilizadas para la pregunta #3. Se determinó entonces el número de estudiantes que alcanzaron resultados promedio en cada destreza observada. Después de que todos los resultados fueron calculados, se calculó el porcentaje de los estudiantes de DLL que habían alcanzado el rango promedio. Los puntajes y porcentaje se presentan en la Tabla 10. Veintiuno de los 23 participantes (91%) obtuvieron resultados al final del año que alcanzaron o sobrepasaron el promedio en todas las tareas observadas. Este resultado ha sido interpretado como otra señal de que el programa DLL está acelerando el progreso de los estudiantes y está teniendo un impacto positivo en los participantes.

Tabla 5

Comparación de los Resultados de los Estudiantes de DLL, Control, y Comparación con los Estudiantes de Primer Grado en la Tarea de Prueba de Palabras

	Promedio/ DLL	Promedio/ Control	Promedio/ Comparación
Otoño	0.0	.3	3.6
Primavera	15.9	10.3	11.7

Banda promedia = $\pm .5$ de la Desviación típica del *Promedio*

Promedio = 12.2 (Banda Promedia = 8.2 – 16.2)

Prueba de Palabras (maximo de 20)

Tabla 6

Comparación de los Resultados de los Estudiantes de DLL, Control, y Comparación con los Estudiantes de Primer Grado en la Tarea de Conceptos del Texto Impreso

	Promedio/ DLL	Promedio/ Control	Promedio/ Comparación
Otoño	6.0	8.3	10.7
Primavera	16.0	12.7	14.3

Banda Promedia = $\pm .5$ de la Desviación típica del *Promedio*

Promedio = 14.5 (Banda Promedia = 10.4 – 16.6)

Concepto del Texto Impreso (maximo de 24)

Tabla 7

Comparación de los Resultados de Los Estudiantes de DLL y Control con los Estudiantes de Primer Grado en la Tarea de Vocabulario Escrito

	Promedio/ DLL	Promedio/ Control	Promedio/ Comparación
Otoño	3.0	4.6	9.7
Primavera	48.5	25.7	32.7

Banda Promedia = $\pm .5$ de la Desviación típica del *Promedio*

Promedio = 34.7 (Banda Promedia = 24.3 – 45.1)

Vocabulario Escrito (en 10 limite de minutos)

Tabla 8

Comparación de los Resultados de los Estudiantes de DLL, Control, y Comparación con los Estudiantes de Primer Grado en la Tarea de Pictado

	<i>Promedio/ DLL</i>	<i>Promedio/ Control</i>	<i>Promedio/ Comparación</i>
Otoño	2.6	9.3	16.2
Primavera	33.6	25.6	29.1

Banda Promedia = $\pm .5$ de la Desviación típica del *Promedio*

Promedio = 29.1 (Banda Promedia = 24.6 – 34.8)

Dictado (maximo de 39)

Tabla 9

Comparación de los Resultados de los Estudiantes de DLL, Control, y Comparación con los Estudiantes de Primer Grado en la Tarea de Lectura de Textos – octubre 1991/mayo 1992

	<i>Promedio/ DLL</i>	<i>Promedio/ Control</i>	<i>Promedio/ Comparación</i>
Otoño	1.6	1.6	3.6
Primavera	13.9	6.2	11.4

Banda Promedia = $\pm .5$ de la Desviación típica del *Promedio*

Promedio = 11.7 (Banda Promedia = 6.9 – 16.5)

Lectura de Textos (maximo de 28)

Discusión

Los datos aquí presentados establecen que el programa DLL logró acelerar el progreso de los estudiantes de habla Hispánica que tenían dificultades al aprender a leer en Español. Por esta razón, el impacto de este programa en los participantes se puede interpretar como positivo, ya que los estudiantes del programa DLL mostraron ganancias significativas en la adquisición de la lecto-escritura durante el curso del programa. Mas aún, estas ganancias son significativas estadísticamente cuando se comparan con los estudiantes del grupo Control que también demostraron dificultades en la lectura en Español, pero que no participaron en el programa DLL. Las diferencias del otoño a la primavera entre el grupo DLL y el grupo Control fueron significativas en todos los criterios medidos. Algo más importante fue el hecho de que las ganancias demostradas por los participantes de DLL sobrepasaron a los participantes del grupo Comparación de estudiantes de primer año que aprendían a leer en Español. El grupo de Comparación consistió de estudiantes que habían obtenido resultados por arriba del 20% de su clase (todos estaban arriba de este nivel). Las diferencias del otoño a la primavera entre los grupos DLL y Comparación también demostraron resultados significativos en todos los criterios medidos. Estos resultados apoyan la teoría que Descubriendo La Lectura en Español, así como RR en Inglés, ayuda a los estudiantes que están teniendo dificultades al leer en Español, en un período de tiempo corto (de 12 a 16 semanas).

Tabla 10**Número y Porcentaje de Estudiantes de DLL que Llegan a la Banda Promedia al Final del año Escolar – mayo 1992**

Tarea	Banda Promedia	Igual a, o Arriba		Igual a, o Abajo	
		Numero	%	Numero	%
Identificación de Letras (maximo de 61)	43.2 – 56.4	21	91%	2	9%
Prueba de Palabras (maximo de 20)	8.2 – 16.2	21	91%	2	9%
Conceptos del Texto Impreso (maximo de 24)	10.4 – 16.6	22	96%	1	4%
Vocabulario Escrito (en 10 minutos)	24.3 – 45.1	21	91%	2	9%
Dictado (maximo de 39)	24.6 – 34.8	22	96%	1	4%
Lectura de Texto (maximo de 28)	6.9 – 16.5	17	74%	6	26%

Note. El grupo incluye estudiantes que completaron exitosamente el programa DLL y se les dio do alta programa, y los estudiantes que no egresaron pero completaron por lo menos 60 lecciones.

Además, el programa acelera el progreso de los participantes al punto de alcanzar a otros estudiantes que leen según el promedio de la clase. De hecho, en todos los criterios usados en este estudio, los estudiantes de DLL no solamente alcanzaron a sus compañeros que estaban en un nivel promedio, sino que los sobrepasaron en niveles estadísticamente significativos. Mientras que estos resultados son muy estimulantes para los estudiantes de DLL, producen algunas preocupaciones en cuanto a la calidad de la instrucción de la lectura en Español en los salones regulares de enseñanza bilingüe. En su conjunto, el programa instruccional para la lecto-escritiva en Español amerita mayor estudio y consideración.

Mientras que esta investigación es positiva en relación a lo que se puede hacer en un programa DLL en Español, debemos volver a mencionar que esta investigación incluyó solamente a 23 participantes. Se necesita mas información recopilada en otros lugares y con otros grupos de participantes para poder obtener evidencia adicional en relación a la eficacia inicial del programa en Español. Estos datos, sin embargo, proporcionan evidencia de que el programa ha sido muy efectivo para los participantes.

De igual importancia es la manera en que los participantes del programa podrán mantener los beneficios iniciales del programa mientras avanzan de un nivel escolar a otro, y mientras hacen la transición de leer en Español, a aprender a leer en Inglés. Los 23 participantes serán considerados como la fuente de datos para un estudio longitudinal que analizará el mantenimiento de los efectos de DLL en otros niveles escolares y la transferencia de estrategias de DLL del Español al Inglés. Sin embargo, podemos concluir que los primeros resultados de esta investigación con este grupo de estudiantes demostraron que el programa promete mucho para poder ayudar a estudiantes que están teniendo dificultades al aprender a leer.

Referencias

- Allington, R., & Broikou, R. (1988, April). Development of shared knowledge: A new role for classroom and specialist teachers. *The Reading Teacher*, 41, 806-821.
- Barrera, R. (1989, January). *Issues related to pullout and remedial programs and student achievement: A review of the research*. Symposium presented at the University of Arizona (R. Barrera, chair), Tucson.
- Clay, M. (1979a, 1985). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed.). Auckland, NZ: Heinemann.
- Clay, M. (1979b). *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Clay, M. (1982). Reading Recovery: A follow-up study. In M. Clay (Ed.), *Observing young readers: Selected papers*. Exeter, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1989). Concepts about print in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42, 268-276.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- DeFord, D., Pinnell, G., Lyons, C., & Young, P. (1987). *Report of the follow-up studies: Vol. 7 Columbus, Ohio, Ohio Reading Recovery Project 1985-86 and 1986-87*. Columbus: The Ohio State University.
- District Policy 1110: Bilingual/bicultural education*. (1981, March). Tucson: Tucson Unified School District.
- Dyer, P. (1992). *Reading Recovery: A cost-effectiveness and educational outcomes analysis*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Escamilla, K. (1987). *The relationship of native language reading achievement and oral English proficiency to future achievement in reading English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Escamilla, K., & Andrade, A. (1992). Descubriendo La Lectura: An application of Reading Recovery in Spanish. *Education and Urban Society*, 24, 212-226.
- Escamilla, K., Basurto, A., Andrade, A., & Ruíz, O. (1992, January). *Descubriendo La Lectura: A study of methods of assessing and identifying the reading needs of Spanish-speaking first grade students*. Paper presented at the National Association for Bilingual Education Conference (NABE), Albuquerque.
- Fradd, S., & Tikunoff, W. (1987). *Bilingual education and bilingual special education: A guide for administrators*. Boston: College Hill.
- Hornberger, N. H. (1992). Bi-literacy contexts, continua, and contrasts: Policy and curriculum for Cambodian and Puerto Rican students in Philadelphia. *Education and Urban Society*, 24, 196-211.
- Huck, C., & Pinnell, G. (1985). *The Reading Recovery project in Columbus, Ohio: Pilot year 1984-85* (Technical Report). Columbus: The Ohio State University.
- Krashen, S., & Biber, D. (1988). *On course: Bilingual education's success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Lyons, J. (1991, May). The view from Washington. *NABE News*, 14(5), 1.
- Pinnell, G. (1988). Holistic ways to help children at risk of failure. *Teachers Networking – The Whole Language Newsletter*, 9(1), 3.
- Pinnell, G. (1990). Success for low achievers through Reading Recovery. *Educational Leadership*, 48(1), 17-21.
- Pinnell, G., DeFord, D., & Lyons, C. (1988). *Reading Recovery: Early intervention for at-risk first graders*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Pinnell, G., Fried, M., & Estice, R. (1990, January). Reading Recovery: Learning how to make a difference. *The Reading Teacher*, 43(4), 282-295.
- Ramírez, D., Yuen, S., & Ramey, D. (1991). *Executive summary, final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual programs for language minority children* (Contract No. 300-87-0156). San Mateo, CA: Aguirre International.