

Efectos del tiempo especial de lectura en castellano sobre las habilidades y actitudes de lectura de estudiantes hispanos de séptimo y octavo grados

**Isabel Schon
Kenneth B. Hopkins
Carol Vojir***

Propósito

Existen varios estudios recientes que nos sugieren que la educación bilingüe puede influir en el desempeño académico y cognoscitivo del alumno (Cummins, 1979). La lectura silenciosa sostenida es una actividad estructurada, en la cual los alumnos tienen un período de tiempo determinado para leer en silencio temas que ellos mismos han seleccionado. Varios estudios parecen indicar que la lectura silenciosa sostenida puede tener efectos positivos sobre las habilidades y las actitudes hacia la lectura de los alumnos (Moore, Jones, y Miller, 1980). El propósito de este estudio es determinar si el hecho de proveer tiempo especial para leer con una amplia variedad de materiales de lectura en castellano a alumnos hispanos de escuela secundaria influye en su habilidad lectora, en sus actitudes respecto de la lectura y en sus autoconceptos académicos. Nuestra hipótesis fue que si los estudiantes hispanos tuvieran la oportunidad académica, la estructura y los materiales de lectura en castellano, el resultado sería un mejoramiento en sus habilidades de lectura en inglés y en castellano y también en sus actitudes hacia la lectura y en sus autoconceptos académicos.

Descripción del programa

Los dieciséis maestros y maestras de lectura de 7° y 8° grados de la escuela donde fue llevado a cabo este estudio, fueron provistos de una gran variedad de periódicos, revistas y libros en castellano descritos por Schon (1978). Estos materiales fueron seleccionados por ser de gran interés y variedad. Como parte del curso de estudios de esta escuela, cada estudiante está en una de las 27 clases de lectura homogéneamente agrupadas, por aproximadamente 45 minutos diarios. Los maestros en el grupo control (C) informaron que ellos proveen ejercicios básicos de lectura en inglés a los estudiantes que poseen menor habilidad para la lectura. (En estos grupos encontramos a la mayoría de los estudiantes hispanos.) Estos maestros también enseñan literatura inglesa y americana a los grupos de estudiantes más avanzados. Los maestros del grupo experimental (E) fueron instruidos para dar a los estudiantes cuando menos 45 minutos semanales de tiempo libre para leer y motivar a los alumnos interesados a leer material de lectura en castellano.

* Isabel Schon, Arizona State University, Kenneth B. Hopkins y Carol Vojir, Laboratory of Educational Research, University of Colorado. Este artículo fue traducido por Eufemia Amabisca. Los autores desean reconocer y expresar su gratitud a todos los administradores y maestros de Tempe Elementary School District, Tempe, Arizona quienes ofrecieron su tiempo y esfuerzo para esta investigación; también a la División de Educación Bilingüe del Departamento de Educación del Estado de Arizona y al Department of Educational Technology and Library Science, Arizona State University; sin ellos no hubiera sido posible esta investigación.

Los maestros de lectura fueron entrevistados por una persona bilingüe cada dos semanas, quien los ponía al corriente de los materiales de lectura en castellano, los guiaba en el uso de estos materiales, y determinaba el énfasis y estilo particular de cada maestro. Cinco de los dieciséis maestros experimentales (E) demostraron mucha dedicación en la ejecución del procedimiento recomendado. Estimularon entusiastamente a sus alumnos a leer en castellano. También se aseguraron de que éstos tuvieran al menos 45 minutos semanales de lectura libre. Los otros once maestros experimentales (E) informaron que los materiales de lectura en castellano se usaron muy poco. La mayoría de estos maestros fueron reacios a conceder a sus estudiantes el tiempo de lectura libre.

Esta experiencia duró ocho meses y medio para maximizar sus efectos y para minimizar los efectos de la novedad. Constituyeron el grupo (C) los estudiantes hispanos pertenecientes a las clases de los dieciséis maestros de lectura de la misma escuela en el año previo a la implementación de esta experiencia. En ambos grupos (E) y (C), dos de los maestros eran hispano bilingües. Los otros catorce eran anglosajones monolingües. El promedio en número de años de experiencia docente fue aproximadamente diez y once años para los grupos (C) y (E), respectivamente.

Sujetos

Los sujetos accesibles para este estudio fueron aproximadamente 200 estudiantes hispanos para el grupo (C) y 200 para el grupo (E), los cuales estaban matriculados en una escuela secundaria que incluye los grados 7° y 8° en "Tempe Elementary School District" en Tempe, Arizona. La escuela está situada en un área de alto nivel económico, el 25 % de los estudiantes que asisten a esta escuela son hispanos, de los cuales el 90% son trasladados en ómnibus escolares desde un área de bajo nivel económico de la ciudad.

Diseño de investigación

Para poder controlar lo más posible los factores maestro y escuela, el grupo se formó con estudiantes de la misma escuela durante 1979-1980, año previo a la implementación de este tratamiento experimental. De esta manera, se esperaba que el grupo (C) se diferencia lo menos posible del grupo (E) en los siguientes aspectos: 1) nivel socioeconómico, 2) nivel de habilidades, 3) actitudes académicas, 4) bilingüismo, 5) experiencia educacional previa, y otras variables pertinentes. Para controlar cualquier falta de equivalencia entre los grupos (E) y (C) y para aumentar la potencia estadística, se usó el puntaje total del "*Stanford Reading Test*" (SRT) para equiparar estadísticamente los grupos por un Análisis de Covarianza (ANCOVA). Este examen (SRT) fue administrado en el 6.7 (sexto año y siete meses) a los estudiantes del 7° grado y 7.7 (séptimo año y siete meses) a los estudiantes del 8° grado. El diseño estadístico utilizó dos factores, tratamiento y sexo, resultando en un 2 X 2 ANCOVA.

Se realizaron análisis complementarios para el subconjunto de maestros quienes enseñaron en esta escuela durante ambos períodos (E) y (C)

y para evaluar los posibles efectos de la interacción del maestro-por-tratamiento. El segundo análisis complementario clasificó a los estudiantes hispanos considerando si éstos estaban matriculados o no en un curso de castellano para "alumnos de habla hispana" para que fuera posible estudiar la interacción de este factor con la del tratamiento.

Criterios de medición

Los grupos (E) y (C) de 7° y 8° grados fueron comparados según las siguientes variables dependientes: comprensión de lectura en castellano (CLC), rapidez (RLQ) y vocabulario (VLC); comprensión de lectura en inglés (CLI), rapidez (RLI) y vocabulario (VU); actitud hacia la lectura (AL) y autoconceptos académicos (ACA). Las variables cognoscitivas fueron evaluadas usando el "*Testing of Reading Inter-American Series*" (JA) (Herschel, T. Manuel; Guidance Testing Associates, San Antonio, Texas). Estos exámenes de lectura son similares a otros exámenes normalizados de lectura con excepción de que existen versiones paralelas en inglés y castellano.

Para reducir los efectos de adivinanzas diferenciales (differential guessing) que pudieran confundir las comparaciones entre los grupos (E) y (C), todos los puntajes de lectura (JA) fueron corregidos por azar (corrected for chance) y expresados en exactitud porcentual. Estos exámenes nos dan medidas paralelas en tres áreas de competencia de lectura tanto en castellano como en inglés. Las versiones de inglés y castellano se diferencian solamente en el idioma usado (son traducciones literales palabra por palabra). Se usó el nivel tres (designado para 4° a 6° grados) del examen en inglés y en castellano.

Las mediciones de actitudes hacia la lectura y autoconcepto académico fueron desarrolladas y adaptadas por los autores en una investigación previa (Schon, Hopkins y Davis, 1981). Ejemplos de las veinte preguntas de actitudes hacia la lectura (AL) son:

"¿Te gusta leer?" "¿Son interesantes la mayoría de los libros?" "¿Lees libros o revistas aunque no tengas que leerlos?" "¿Te cuesta trabajo poner atención a lo que estás leyendo?" "¿Quisieras tener más tiempo para leer en la escuela?". Ejemplos de las veinticinco preguntas de autoconcepto académico (ACA) son: "¿Te sientes avergonzado algunas veces por el trabajo que haces en la escuela?" "¿Sientes algunas veces que quisieras decir algo en clase, pero te da miedo hablar?" "¿Creen tus maestros que haces un buen trabajo escolar?" "¿Cuando estás trabajando en la escuela, tratas de hacer el mejor trabajo?" Los alumnos respondieron en una escala de tres puntos "Sí", "?", "No". Las consignas fueron leídas a los estudiantes en castellano y en inglés para que el significado de las preguntas pudiera ser comprendido en uno o en ambos idiomas.

Para controlar la posible instrumentación de los materiales por parte de los maestros, su interferencia al administrar el examen, y otros factores no estandarizados, todas las pruebas fueron administradas por uno de los autores. Para reducir la parcialidad en las respuestas de los estudiantes referidas a la actitud considerada socialmente positiva hacia la lectura se les

pidió que respondieran anónimamente, aconsejados: "Por favor, sean completamente honestos. Nadie sabrá a quién pertenece este examen. Necesitamos saber exactamente los verdaderos sentimientos de los estudiantes". (Para poder comparar la pre-prueba con la posprueba y al mismo tiempo mantener el anonimato cada estudiante escribió el apellido de soltera de su madre en el examen.)

La confiabilidad de las mediciones de los exámenes AL y ACA fue calculada por el método Hoyt, separadamente por grado para los grupos (E) y (C) y se encontró satisfactoria para hacer comparaciones entre grupos. Los coeficientes de confiabilidad se extendieron de .70 a .79 para el AL y .74 a .80 para ACA.

Resultados

Los tamaños de muestra, los promedios ajustados y efectos del tamaño en las ocho variables dependientes para los grupos (E) y (C) de los grados 7° y 8° se presentan en la *Tabla 1*. En el 7° año la diferencia media registró un significado estadístico ($\alpha = .10$) solamente en una de las mediciones –comprensión de lectura en inglés (CLI)–, que favoreció al grupo control. En el 8° grado tres de las diferencias registraron significado estadístico; dos en castellano –vocabulario de lectura (VLC) y rapidez de lectura en castellano (RLC)–, las cuales favorecieron al grupo (E) y una en inglés –comprensión de lectura en inglés (CLI)–, que favoreció al grupo (C).

Tabla 1

Promedios ajustados^a para las mediciones dependientes en los grupos (E) y (C) por grado

7° Grado	E		C		ES ^b
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	
VLI	63	34.80	52	35.48	-.04 $\hat{\sigma}$
RLI	60	34.88	52	36.91	-.11 $\hat{\sigma}$
CLI**	61	27.28	50	37.01	-.51 $\hat{\sigma}$
VLC	30	11.97	41	9.12	.28 $\hat{\sigma}$
RLC	25	8.33	35	8.72	-.06 $\hat{\sigma}$
CLC	22	9.81	25	7.45	.36 $\hat{\sigma}$
AL	84	67.40	58	69.80	-.24 $\hat{\sigma}$
ACA	84	68.76	58	67.26	.17 $\hat{\sigma}$
8° Grado					
VLI	64	35.90	52	39.31	-.16 $\hat{\sigma}$
RLI	64	40.13	50	41.42	-.06 $\hat{\sigma}$
CLI*	62	31.13	50	37.63	-.32 $\hat{\sigma}$
VLC*	40	13.25	50	9.46	.43 $\hat{\sigma}$
RLC*	21	13.81	34	8.65	.61 $\hat{\sigma}$
CLC	11	10.31	41	9.27	.14 $\hat{\sigma}$
AL	81	67.35	57	68.98	-.14 $\hat{\sigma}$
ACA	81	69.10	57	66.78	.23 $\hat{\sigma}$

*p < .10

**p < .01

^a Las medianas son el porcentaje de los ítems correctos, después de aplicar las correcciones por casualidad (*correction for guessing*) en las seis medidas cognitivas.

^b $ES = (\bar{X}_{c_{adj}} - \bar{X}_{e_{adj}}) / MS_{within_{unadj}}$

Es interesante notar que en las seis comparaciones de ejecución en lectura en inglés, el grupo (C) obtuvo el promedio más alto, aunque el criterio

estadístico significativo fue logrado solamente en dos instancias. Por otra parte, el grupo (E) obtuvo promedios más altos en cinco de las seis comparaciones de lectura en castellano. Por lo tanto los resultados generales, incluyendo cuatro comparaciones estadísticamente significativas, apoyan la conclusión de sentido común, que el idioma que se emplea más es el que muestra el mayor mejoramiento.

Puesto que las pruebas en castellano e inglés son paralelas, una comparación del valor absoluto de los promedios es significativa. No fue sorprendente que los promedios en inglés fueran mucho más altos que los promedios en castellano, en vocabulario de lectura, comprensión y rapidez. El promedio de correcciones por azar en las pruebas de lectura en inglés tuvo tendencia a ser como del 35 %, mientras que en las pruebas en castellano el promedio fue aproximadamente del 10 %.

No hubo significación estadística en actitudes de lectura (AL) y autoconcepto académico (ACA).

Interacciones

Aun cuando se observó el patrón típico de mejor nivel de ejecución de lectura y actitudes hacia la lectura en las mujeres, esta norma fue similar en ambos grupos (E) y (C), demostrando que no hubo tendencia a la interacción entre el tratamiento experimental y sexo.

Siete de los maestros participaron en ambos grupos (E) y (C). Para este subconjunto de maestros y sus estudiantes, se ejecutó un tratamiento-por-maestro ANCOVA en cada una de las ocho variables dependientes, cuyos resultados no evidencian interacción tratamiento-por-maestro en las variables cognitivas y afectivas. (Una de las ocho interacciones registró el nivel .10 de significación estadística, pero consideramos que de las ocho oportunidades para cometer un error tipo 1, un solo encuentro no es evidencia concreta de una interacción verdadera.)

Se ejecutó un ANCOVA para ver si el hecho de que los estudiantes estuvieran realizando el curso "castellano para hispanohablantes" influía en forma diferencial sobre los efectos del tratamiento. No hubo ninguna evidencia al respecto.

La observación de este proyecto reveló que algunos de los maestros no estaban implementando este tratamiento como se les sugirió o estaban llevando a cabo el procedimiento recomendado de una manera superficial. Por consiguiente, antes de obtener las mediciones de evaluación, se identificó a los maestros que fueron cuidadosos en su implementación (N = 5) para que los resultados de sus grupos pudieran ser contrastados con los grupos de los maestros que tuvieron falta de en el procedimiento (N = 11). Un análisis de variancia en el aumento de los puntajes, como se ve en la *Tabla II*, para estos dos grupos, reveló que el grupo de alta confiabilidad tuvo incremento mayor en todas las pruebas en inglés y castellano de habilidad de lectura y en las dos mediciones de actitudes (AL y ACA); los aumentos en cuatro de las pruebas (VLI, CLI, VLC, RLC) fueron significativamente más altos, en un nivel de .05 o

menos. Las diferencias en aumentos expresadas como tamaño de efectos (donde la desviación estándar de los aumentos son los denominadores para los tamaños de efectos) también están en la *Tabla II*. De este modo resulta que donde los maestros fueron cuidadosos en su implementación del tratamiento se lograron mejores resultados en la ejecución de lectura en inglés y castellano. Esta conclusión es sugerente, no definitiva, porque es muy posible que los maestros cuidadosos en la realización de este proyecto pudieron haber sido maestros más profesionales y dedicados desde el principio. Sin embargo los resultados son alentadores.

Tabla II

Aumento del promedio^a en las mediciones dependientes para los maestros de alta confiabilidad (N=5) y para los otros maestros (N=11)

	Alta confiabilidad		Otros		TE
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	
VLI*	48	6.75	60	1.49	.38 \hat{c}
RLI	48	8.55	60	4.69	.26 \hat{c}
CLI*	48	1.70	60	-4.20	.43 \hat{c}
VLC*	15	9.77	24	1.78	.88 \hat{c}
RLC*	6	12.23	12	-.34	1.37 \hat{c}
CLC	6	4.43	4	3.75	.12 \hat{c}
AL	38	-2.28	46	-2.79	.05 \hat{c}
ACA	38	-1.09	46	-2.78	.18 \hat{c}

*p < .05

^a El aumento promedio para las seis mediciones cognitivas es el incremento en el porcentaje de los artículos contestados correctamente después de las correcciones por casualidad (*correction for guessing*).

Hallazgos correlacionales

Se manifestó una estabilidad considerable en el orden de la preprueba y posprueba en las mediciones cognitivas y afectivas. La estabilidad en los coeficientes de correlación para las tres mediciones de lectura en inglés y las tres mediciones de lectura en castellano fueron entre .70- .80 para las AL y ACA, las estabildades de coeficientes de un año fueron .47 y .55 respectivamente.

Además, dentro el grupo (E), hubo correlaciones bajas pero positivas (.21- .52) entre el incremento de lectura en inglés y el incremento de lectura en castellano, sugiriendo que sí hay transferencia en las habilidades de lectura entre los dos idiomas. Por ejemplo, si se mejora la rapidez de lectura en un idioma, existe la tendencia a mejorar en el otro idioma también.

Resumen

Todos los alumnos hispanos accesibles a experimentación en una escuela secundaria durante los períodos de control y de experimentación fueron los sujetos de esta investigación. El tratamiento (E) consistió en proveer tiempo de lectura especial con una gran variedad de materiales en castellano. Mediciones de lectura comunes en ambos idiomas (inglés y castellano) y pruebas de actitudes relacionadas, fueron aplicadas a los estudiantes en los grupos (E) y (C) cerca del final del año escolar. En la mayoría de las mediciones, la diferencia entre los grupos (C) y (E) no fue estadísticamente significativa. Cuatro de las mediciones cuyas significaciones ($\alpha = .10$) fueron obtenidas (en las otras pruebas no hubo significado estadístico) muestran una

tendencia del grupo (E) a ejecutar mejor las pruebas de lectura en castellano y en el grupo (C) a ejecutar mejor las pruebas de lectura en inglés. Las diferencias en las actitudes de lectura y autoconcepto académico no llegaron a alcanzar significación estadística. La tendencia de los resultados fue similar en ambos sexos y también para los estudiantes cuyos maestros enseñaban en las dos situaciones (E) y (C).

Antes de la administración de las pospruebas, el coordinador del proyecto identificó a los maestros conscientes en proseguir con el uso recomendado de los materiales de lectura en castellano, en el grupo experimental. Estos maestros tuvieron la tendencia de conseguir mejoras significativas en la ejecución de la lectura en inglés y castellano.

En el grupo (E) los incrementos en las habilidades en inglés y castellano se correlacionaron positivamente.

Referencias bibliográficas

- Cummins, James. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". En **Review of Educational Research**, 49:221-251, 1979.
- Moore, Jesse C; Jones, Clarence J., y Miller, Douglas C. "What we know after a decade of sustained silent reading". En **The Reading Teacher**. Newark, Delaware: IRA, 33:445-450.
- Schon, Isabel. **Books in Spanish for children and young adults**. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 1978.
- Schon, Isabel; Hopkins, Kenneth D.; y Davis, W. Alan. "The effects of books in Spanish and free reading time on Hispanic students reading abilities and attitudes". **Ponencia presentada ante la American Educational Research Association**, Los Angeles, 1981.