

es del Observatorio / Observatorio's Reports
Informes del Observatorio / Observatorio's F
s del Observatorio / Observatorio's Reports
nformes del Observatorio / Observatorio's Re
es del Observatorio / **Observatorio's Reports**
Inform Observatorio / Observatorio's F
es de ervatorio / Observatorio's Reports
Inform Observatorio / Observatorio's F



ISSN 2373-874X(online)

025-11/2016SP

Desarrollo de la lectoescritura en español en alumnos bilingües

Igone Arteagoitia, Marleny Perdomo y Carolyn Fidelman¹

1

Tema: Promoción del desarrollo de la lectoescritura en español en alumnos bilingües mediante la mejora de su conocimiento del vocabulario: beneficios y desafíos

Resumen: Este estudio exploratorio se realizó para evaluar el nivel de lectoescritura en español de los alumnos de cuarto grado de un programa de inmersión dual en los Estados Unidos tras su participación en un programa de enriquecimiento de vocabulario.

Palabras clave: enseñanza de vocabulario, educación bilingüe dual, desarrollo de vocabulario académico, comprensión lectora, lengua española, equidad

¹ Esta investigación fue financiada en parte por una subvención del Centro de Lingüística Aplicada. Deseamos agradecer a Donna Christian sus constructivas aportaciones a una versión anterior de este artículo. También queremos expresar nuestra gratitud a la Escuela Bilingüe Key, particularmente a Marjorie Myers, su directora, a los profesores de español, y a los alumnos de cuarto grado. ¡Muchas gracias!

O. Introducción

Los Estados Unidos carecen de los recursos necesarios en la enseñanza de lenguas extranjeras para poder competir en una sociedad globalizada. Sólo el 25% de las escuelas primarias estadounidenses (y el 15% de las escuelas primarias públicas) declaran impartir lenguas extranjeras, un 6% menos que en 1997. Esto representa una disminución estadísticamente significativa del número de escuelas primarias que ofrecen enseñanza de idiomas extranjeros en la última década. Por otra parte, entre las escuelas que imparten idiomas extranjeros, más del 90% lo hacen con el objetivo de ofrecer una exposición introductoria al lenguaje y no con el de alcanzar un dominio global del mismo (Rhodes y Pufahl 2010). Sin embargo, hay evidencia desde los campos de la psicología y de la neurología que sugiere que hablar más de un idioma conlleva algunas ventajas cognitivas (Adesope, Lavin, Thompson y Ungerleider 2010; Bialystok 1999), y que los beneficios del bilingüismo son más evidentes cuando los alumnos alcanzan niveles altos de competencia en ambas lenguas (Cummins 1981).

2

Para que los Estados Unidos puedan seguir siendo competitivos en el marco de una sociedad globalizada, las escuelas estadounidenses deben preparar a sus alumnos para que puedan convertirse en usuarios avanzados de otros idiomas además del inglés. Aunque la enseñanza de idiomas extranjeros que se ofrece en la mayoría de las escuelas en los Estados Unidos no tiene como objetivo que los alumnos alcancen niveles avanzados de dominio del idioma, existen excepciones

en algunas escuelas del país (en su mayoría escuelas públicas) que sí ofrecen programas intensivos de lengua extranjera y que imparten los contenidos académicos en una segunda lengua junto al inglés, como es el caso de los programas de lenguaje dual (LD). Los programas de LD se están convirtiendo en una opción cada vez más atractiva para las escuelas y los distritos escolares que buscan nuevas vías para fortalecer y desarrollar los recursos lingüísticos de todos los estudiantes.

Existen diferentes modelos de programas de LD. Algunos integran a los hablantes nativos de inglés con los hablantes nativos de otros idiomas, como el español o el chino, con el objetivo de promover un alto rendimiento académico, un desarrollo lingüístico tanto en la primera como en la segunda lengua, y un nivel de comprensión intercultural de todos los estudiantes. Hay otros modelos de programas de LD que proporcionan instrucción en dos idiomas a los hablantes nativos de la misma lengua, ya sea inglés (conocidos como programas de inmersión unidireccional en lengua extranjera) o en otro idioma (programas educativos de desarrollo bilingüe). Todos estos modelos de programa tienen el objetivo común de conseguir tanto el bilingüismo como la bi-alfabetización y proporcionan la enseñanza en un idioma distinto al inglés en al menos el 50% de la instrucción académica. Además, los programas de lenguaje dual, en particular el modelo de inmersión dual, abordan el problema de la equidad lingüística mediante la integración de los hablantes de lenguas minoritarias y de los hablantes nativos de inglés, sobre la premisa de que aislar a los alumnos

pertenecientes a minorías lingüísticas en aulas separadas, o en programas y escuelas diferentes, va en detrimento de su crecimiento emocional, social y académico (Brisk 2006).

El objetivo de los programas de lenguaje dual es que los alumnos que participan en los mismos estén plenamente alfabetizados tanto en inglés como en el otro idioma para el final del quinto grado (Howard y Sugarman 2007). Hay un número creciente de trabajos de investigación sobre educación bilingüe que sugieren que los programas de lenguaje dual, tales como los de inmersión dual, tienen un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes bilingües en lengua inglesa (Lindholm-Leary y Borsato 2006; Lindholm-Leary y Block 2010; Marian, Shook, y Schroeder 2015; Thomas y Collier 2002, 2012; Valentino y Reardon 2015; Umansky y Reardon 2015). Sin embargo, muy pocos estudios han examinado el impacto de estos programas en el logro académico de los estudiantes en el idioma minoritario (por ejemplo, en español).

Una de las excepciones es un estudio de investigación longitudinal de 5 años sobre el desarrollo de la lectoescritura bilingüe español/inglés financiado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos y los Institutos Nacionales de Salud Infantil y Desarrollo Humano como parte del programa de investigación Desarrollo de la lectoescritura en hablantes de español (DeLSS, por sus siglas en inglés). Los resultados de este estudio, representativo a nivel nacional, muestran que entre los grados segundo a quinto, los alumnos de inmersión dual obtuvieron

resultados muy por debajo de la normativa de rendimiento a nivel de grado para hablantes nativos, según mediciones normalizadas de vocabulario en español, es decir, la subprueba de *Vocabulario sobre dibujos* de la *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised* (Woodcock 1991), la cual mostró calificaciones medias de nivel particularmente bajo en los hablantes nativos de inglés (Howard y Sugarman 2007). Teniendo en cuenta que se ha observado una fuerte relación entre el conocimiento de vocabulario de los estudiantes bilingües tanto en español como en inglés con sus resultados de lectura y escritura en inglés (August y Shanahan 2006; García 1991; Nagy, García, Durgunoglu y Hancin-Bhatt 1993; Proctor, August, Carlo y Snow 2006; Proctor y Mo 2009), las bajas puntuaciones en el conocimiento de vocabulario en español en los programas de inmersión dual que se recogen en este estudio son altamente preocupantes.

5

Si bien no es posible determinar la causa de las bajas calificaciones en el conocimiento del vocabulario en español por los alumnos que participaron en el estudio DeLSS, la investigación en las dos últimas décadas ofrece resultados ambiguos sobre los beneficios de los programas de LD en el sentido de proporcionar un entorno equitativo en el que ambos idiomas se impartan siguiendo los mismos estándares y produzcan resultados comparables en todos los estudiantes. Hay muchos programas y aulas de lenguaje dual que implementan prácticas prometedoras tal y como se describen en la bibliografía sobre equidad, pero hay otros que no están a la altura. Este fenómeno ha sido

denominado como la «filtración» o «gotera» (Freeman 1996) entre la aplicación ideal y la aplicación real de los programas, que puede estar relacionado con el contexto sociolingüístico y político de los programas de lenguaje dual en los Estados Unidos (Amrein y Peña 2000).

1. El papel del vocabulario en la comprensión lectora

La investigación sobre la adquisición de habilidades de lectura en la lengua materna ha demostrado que existe una fuerte relación entre el conocimiento del significado de las palabras y la capacidad para comprender textos que contienen dichas palabras (Anderson y Freebody 1981). De hecho, la proporción de palabras difíciles de un texto se ha mostrado como el factor predictivo más importante sobre la dificultad de un texto, y el conocimiento verbal global de los lectores como el mejor factor predictivo de la capacidad del lector para entender los textos (Anderson y Freebody 1981). Por lo tanto, no es sorprendente que la gran mayoría de los alumnos de los grados superiores de la escuela primaria que tienen dificultades de lectura los tengan igualmente a la hora de comprender el significado de las palabras y en la comprensión de los textos.

Aunque se tiene menos conocimiento sobre cómo los estudiantes bilingües se convierten en buenos lectores de nivel avanzado, una reciente revisión de estudios experimentales y cuasi-experimentales realizada por el Panel Nacional sobre Alfabetización (August y Shanahan 2006) hace hincapié en la importancia

del conocimiento del vocabulario para el éxito continuado de los estudiantes bilingües en el desarrollo de la lectura más allá del tercer grado. Hay varios estudios (Carlisle, Beeman, Davis y Spharim 1999; Howard y Sugarman 2007; Nagy *et al.* 1993; Proctor *et al.* 2006) que muestran que la comprensión lectora es un área de debilidad entre los estudiantes bilingües de habla española en los Estados Unidos, y que esto se debe en gran parte a su bajo nivel de vocabulario, tanto en su lengua materna (L1) como en su segunda lengua (L2). La asociación entre el vocabulario y la comprensión de lectura en inglés está bien establecida en la bibliografía, pero la relación entre el conocimiento del vocabulario en la L1 y la comprensión lectora en inglés ha sido mucho menos estudiada y los resultados son menos concluyentes. Por ejemplo, Proctor *et al.* (2006) encontraron que en alumnos de 4º grado de habla hispana el vocabulario en español contribuía de forma significativa a la capacidad de comprensión lectora en inglés, por encima incluso del conocimiento del vocabulario en inglés. Sin embargo, en un estudio más reciente de Lesaux y colaboradores (2010a), el vocabulario en español no parece ser un factor predictivo significativo de la comprensión lectora en inglés. Por lo tanto, debería ampliarse la investigación sobre la posible contribución de la lengua española a la comprensión lectora en inglés.

7

2. Enseñanza efectiva del vocabulario

A pesar de la importancia del conocimiento del vocabulario para el desarrollo de la lectoescritura, la enseñanza sistemática de vocabulario en las escuelas primarias sigue siendo extremadamente rara (Scott, Jamielson-Noel y Asselin 2003; Watts 1995). El énfasis de las escuelas en las habilidades de lectura (identificación de palabras) durante los primeros años de instrucción generalmente no requiere conocimientos de vocabulario demasiado avanzado (Becker 1977; Biemiller 2001). Por otra parte, para los grados superiores de primaria, cuando el foco de la enseñanza de la lectura se centra en el desarrollo de las habilidades de comprensión, se ha propuesto que el aprendizaje del vocabulario se produce en gran medida mediante la simple exposición a la letra impresa. Sin embargo, esta creencia ha sido cuestionada por algunos investigadores que han demostrado que, incluso para alumnos de L1, la probabilidad de adquirir una palabra desconocida a través del contexto es sólo de entre el 5 y el 15 por ciento (Nagy, Herman y Anderson 1985; Swanborn y de Glopper 1999).

8

El entendimiento de que la lectura por sí misma no es suficiente para promover el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la comprensión lectora ha dado lugar al desarrollo de una serie de prácticas para la enseñanza del vocabulario, cuyo objetivo final es incrementar las habilidades de comprensión lectora de los alumnos participantes. El Panel Nacional para la Lectura (2000) identificó 205 estudios que proponían prácticas que se asociaron con una mejor comprensión.

Estos programas generalmente presentan una combinación de aprendizaje incidental y de instrucción directa que incorpora a la enseñanza de palabras individuales, la enseñanza de estrategias de aprendizaje léxico para la inferencia del significado de las palabras desconocidas, y que proporciona múltiples oportunidades para el descubrimiento de nuevas palabras en textos reales (Baumann, Edwards, Font, Tereshinski, Kame'enui y Olejnik 2002; Beck, McKeown y Omanson 1987; Carlo *et al.* 2004).

En la bibliografía se ha propuesto un enfoque equilibrado para la enseñanza del vocabulario que incluya de forma explícita la enseñanza de palabras «de alta utilidad» y de estrategias de aprendizaje de palabras, tales como el reconocimiento de las partes de la palabra o de los cognados y la incorporación de textos en el estudio del léxico (Beck *et al.* 2002, Graves 2006; Kieffer y Leseaux 2008; Lesaux, Kieffer, Faller y Kelley 2010b; Stahl y Nagy 2006; Nunes y Bryant 2006). Dicho enfoque se propone como una técnica de instrucción con el potencial de aliviar la enorme tarea del aprendizaje de vocabulario a la que se enfrentan los estudiantes —con una estimación de entre 2.000 y 3.000 palabras nuevas al año (Anderson y Nagy 1992)—. La idea es enseñar a los alumnos las palabras de baja frecuencia en el lenguaje oral, pero de gran utilidad en el resto de los dominios, lo que se ha llamado «vocabulario académico general» (Hiebert y Lubliner 2008) o «vocabulario académico multi-uso» (Snow, Lawrence y White 2009). Estas son palabras que normalmente no se enseñan en el aula ya que, si bien son muy frecuentes en textos académicos, tanto en textos narrativos como

9

expositivos, no son palabras clave en el área de los contenidos o en los textos de lectura, lengua y literatura (por ejemplo, *encuentro*, *afecto*, *observar*, *interpretar*). Además, mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario, los profesores estarían proporcionando a sus alumnos herramientas necesarias para aprender nuevas palabras por sí mismos, lo cual les ayuda a desarrollar un conocimiento generativo del vocabulario. Las palabras y las estrategias de aprendizaje de palabras se les van enseñando a medida que van apareciendo en los textos y no de forma aislada.

En apoyo de la evidencia empírica sobre la eficacia de un enfoque equilibrado de la enseñanza de vocabulario pueden aducirse los trabajos realizados con niños monolingües en inglés por Beck y colaboradores y por Baumann y colaboradores. Así, por ejemplo, McKeown, Beck, Omanson y Perfetti (1983) demostraron que la enseñanza de un vocabulario rico, en la que los estudiantes experimentan múltiples encuentros reflexivos con las palabras, produce una mejora sustancial en la comprensión lectora. Otro estudio (Beck *et al.* 1987) demostró que era posible enseñar a niños monolingües de inglés estrategias para inferir el significado a partir del contexto y, al mismo tiempo, proporcionar la instrucción de un vocabulario enriquecido. Esto se logró mediante la participación de los alumnos en la exploración de los diferentes significados de las palabras y las asociaciones entre palabras, lo cual se llevó a cabo de forma repetida a lo largo del estudio. Baumann *et al.* (2002) también mostraron que la instrucción mediante la ayuda del contexto resultaba eficaz para que los estudiantes de

quinto grado pudieran derivar el significado de palabras desconocidas incluidas en textos de estudios sociales, y que cuando dicha instrucción se llevaba a cabo en combinación con la enseñanza de morfemas, los estudiantes eran capaces de transferir el conocimiento de afijos, adquirido a través de la enseñanza, a las nuevas palabras que contenían dichos afijos, lo que proporciona evidencia de la naturaleza generativa de la instrucción enfocada en la morfología.

La gran mayoría de estos estudios se llevaron a cabo con hablantes monolingües de inglés y, por lo tanto, no es posible extrapolar estos resultados a los estudiantes bilingües. Recientemente, algunos estudios han adaptado los procedimientos utilizados con los estudiantes monolingües y han investigado su impacto en el desarrollo del vocabulario y de la comprensión de los estudiantes bilingües (por ejemplo, Carlo *et al.* 2004; Kieffer y Leseaux 2008; Lesaux *et al.* 2010b; Proctor, Dalton y Grisham 2007; Snow, Lawrence y White 2009). Por ejemplo, Carlo *et al.* (2004) investigaron la eficacia de un programa de enriquecimiento de vocabulario para estudiantes bilingües de inglés/español y monolingües de inglés de quinto grado. El programa de enriquecimiento de vocabulario incluía instrucción directa de vocabulario, instrucción en estrategias tales como realizar inferencias a partir de los textos, el uso de cognados, y el reconocimiento de las raíces léxicas a través del análisis de la estructura de las palabras, así como actividades comunicativas en grupos pequeños dentro y fuera del aula para ampliar y profundizar el entendimiento de los estudiantes del significado de las palabras. Ambos grupos de estudiantes mostraron, al mismo

11

nivel, una mejora del conocimiento del vocabulario y de la comprensión de lectura en inglés en el transcurso de un período de intervención de 15 semanas, en comparación con un grupo de estudiantes de control que no habían sido adiestrados mediante dicho programa, con tamaños del efecto de ,34 y ,08 (eta cuadrada), respectivamente. Sin embargo, debido a que no se examinaron las habilidades de lectoescritura en español, no se puede determinar si la intervención tuvo algún impacto en las habilidades de lectoescritura en español de los estudiantes bilingües.

Una publicación reciente de Lesaux y colaboradores (2010b) describe una intervención sobre el vocabulario académico desarrollada entre estudiantes de sexto grado y puesta en práctica en escuelas con un alto porcentaje de estudiantes de inglés, la mayoría de los cuales eran de habla hispana. Cada lección de la intervención se centró en ocho o nueve palabras de alta utilidad tomadas de la *Academic Word List* (Coxhead, 2000), un corpus de vocabulario académico general que aparece en pasajes informativos breves. Las actividades durante la instrucción incluían la exposición a palabras dentro de un texto, la activación de conocimientos previos de las palabras, tareas sobre el significado de las palabras en el contexto del pasaje leído, el análisis de otros significados de las palabras (es decir, polisemia), actividades de reconocimiento morfológico y el uso de las palabras en tareas de escritura. Hacer que los estudiantes trabajasen en cada palabra objetivo mediante todos estos tipos de actividades permitió la exposición múltiple de las palabras en diferentes formas y

12

contextos significativos, lo cual, según los investigadores en el área del vocabulario, es crucial para el desarrollo de un conocimiento más rico de las palabras (Beck *et al.* 2002; Stahl y Nagy 2006). En las evaluaciones desarrolladas por los investigadores se encontraron efectos significativos de la intervención, los cuales se correlacionaban estrechamente con la intervención que medía el conocimiento de las palabras enseñadas y con la conciencia morfológica, con tamaños del efecto (d de Cohen) de $d = 0,39$ y $d = 0,22$, respectivamente. El efecto de la intervención mediante una evaluación estandarizada de la comprensión lectora resultó más pequeño, $d = 0,15$ y, por lo tanto, no significativo. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de investigaciones anteriores (por ejemplo, Carlo *et al.* 2004). Dado que al igual que en el estudio de Carlo *et al.*, en el estudio de Lesaux y colaboradores (2010b) no se evaluaron las habilidades de los estudiantes de inglés en su L1, estos resultados sólo ofrecen una imagen parcial de las capacidades de lenguaje y de lectoescritura de estos estudiantes.

Además de enseñar explícitamente palabras en contexto, hay expertos en vocabulario como Michael Graves (2006) que enfatizan la importancia de la enseñanza de estrategias para la adquisición de nuevas palabras en un texto, tales como la conciencia morfológica y la conciencia léxica. El papel de la conciencia morfológica en la capacidad de comprensión lectora ha sido examinado por Kieffer y Lesaux (2008). En su trabajo, estos autores describen un estudio de intervención con estudiantes bilingües y monolingües de los cursos

superiores de educación primaria a los cuales se les enseñó estrategias para fomentar la conciencia morfológica en el contexto de un plan de estudios de vocabulario destinado a mejorar las habilidades de comprensión lectora en inglés. Los resultados de este estudio sugieren que no sólo la capacidad de los alumnos de cuarto y quinto grado para descomponer palabras estaba relacionada con su conocimiento del vocabulario y con su comprensión lectora, sino que dicha relación aumentó entre el cuarto y quinto grado, de tal manera que la morfología en quinto grado resultó ser un factor predictivo aún más significativo para la comprensión lectora que el vocabulario. La contribución de la morfología a la comprensión lectora en quinto grado resultó estadísticamente significativa incluso después de controlar el efecto del conocimiento del vocabulario y de otras habilidades de lectura y escritura.

14

Por otra parte, se observó que la morfología y el vocabulario estaban relacionados por el hecho de que los estudiantes con conocimientos morfológicos más avanzados aprendían mejor el vocabulario y entendían mejor los textos académicos. Teniendo en cuenta estos resultados, los autores recomiendan que se incluya la instrucción explícita de la morfología, en particular de la morfología derivativa (tanto afijos como raíces), como parte del plan de estudios del vocabulario académico.

Un tipo diferente de conocimiento generativo del vocabulario es la conciencia léxica. Algunos investigadores (por ejemplo, Beck *et al.* 2002, Graves 2006; Scott

y Nagy 2004) creen que, además de la enseñanza de palabras individuales y de la enseñanza de estrategias de aprendizaje de palabras, la instrucción del vocabulario debe fomentar el interés y el interés por las palabras. La idea es acostumbrar a los estudiantes a prestar atención a las palabras a través de actividades como la exploración léxica y los juegos de palabras (adivinanzas, trabalenguas, etc.). Una buena manera de reforzar el vocabulario aprendido en clase y de promover la búsqueda de profundidad de los significados es pedir a los alumnos que busquen ejemplos de las palabras fuera del aula. Por ejemplo, Beck y colaboradores proponen utilizar un juego llamado el «Mago de las palabras» que consiste en anotar una marca junto al nombre de cada estudiante que trae a clase un ejemplo de una palabra aprendida en el aula que han oído o visto en un contexto diferente. Juegos de este tipo pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar el hábito de fijarse en nuevas palabras a su alrededor y de aprender su significado al escucharlas o leerlas de forma repetida en múltiples y variados contextos.

15

3. Un nuevo estudio

Tomados en conjunto, los resultados de estos estudios indican que la enseñanza de vocabulario que se centra en la enseñanza de palabras académicas de alta utilidad y en estrategias tales como la conciencia morfológica, del léxico y de los cognados puede tener un impacto positivo en los resultados de comprensión lectora en los estudiantes (bilingües) de los grados superiores de primaria.

Debido a que el objetivo de los programas de inmersión dual español/inglés es preparar a los estudiantes para que aprendan a leer, no sólo en inglés, sino también en español, nos propusimos investigar si un programa de enriquecimiento del vocabulario en español podía tener un impacto positivo en los resultados de comprensión lectora en español de los estudiantes de los grados superiores de primaria que recibían instrucción en español y en inglés. Otros estudios anteriores de intervenciones en el vocabulario se habían centrado en los resultados del inglés, y así, el presente estudio es, hasta donde sabemos, el primero que investiga empíricamente el impacto de un programa de enriquecimiento del vocabulario en español en niños bilingües de los Estados Unidos.

16

El distrito escolar en el que se realizó el estudio tenía un programa de inmersión dual español/inglés bien establecido y que se estaba desarrollando en dos escuelas primarias, una escuela media y una escuela secundaria. A nivel de escuela primaria, el programa era del tipo 50/50 (aproximadamente el 50% de instrucción en cada idioma) y la enseñanza de la lectura se hacía en ambas lenguas al mismo tiempo. Con el fin de obtener la proporción 50/50, se enseñaban las diferentes materias en uno de los dos idiomas, es decir, matemáticas y ciencias en español y estudios sociales y lengua y literatura en inglés. Una evaluación reciente del programa había identificado la necesidad de impartir instrucción en lengua y literatura española, dados los bajos resultados obtenidos por los estudiantes del programa en las evaluaciones de habilidades

de vocabulario y comprensión de lectura (en concreto, en las subpruebas de *Vocabulario sobre dibujos* y de *Comprensión de Textos del Woodcock Language Proficiency Battery-Revised* o WLPB-R). Como resultado del análisis de dicha evaluación, el año anterior al estudio las dos escuelas primarias añadieron un período de 30 minutos diarios de lengua y literatura española.

La transición fue difícil, ya que los profesores de español estaban acostumbrados a enseñar matemáticas y ciencias y muchos de ellos no se sentían cómodos impartiendo lengua y literatura española. Después de un año, el distrito escolar contrató al primer autor de este estudio al comienzo del año escolar para dar formación a todos los profesores de jardín de infancia a quinto grado (K-5) del distrito en métodos de enseñanza de lengua española con un enfoque particular en el desarrollo del vocabulario y para evaluar el rendimiento de los estudiantes al final del año escolar. El principal objetivo de la fase de formación era concienciar a los profesores de español sobre la importancia de enseñar vocabulario explícitamente, no sólo durante las clases de español, sino también durante las clases de matemáticas y de ciencias, y de proporcionarles técnicas y ejemplos de actividades que pudieran utilizar o adaptar en sus clases. Tanto el primer autor como el segundo autor de este estudio colaboraron en el desarrollo de los materiales de capacitación y el primer autor, hablante nativo de español, administró todas las evaluaciones.

17

Sobre la base de la muestra descrita anteriormente, este estudio exploratorio utilizó un enfoque descriptivo-comparativo y un diseño de investigación cuasi-experimental sobre los datos obtenidos durante el período de seis meses que duró el programa de vocabulario. Antes de la implantación del programa, los profesores de español de ambas escuelas asistieron a un taller de un día completo impartido por los dos primeros autores de este estudio. En el taller se ofreció formación sobre el uso de un conjunto de métodos de enseñanza de vocabulario que combinaban la enseñanza directa de vocabulario con la enseñanza de estrategias de aprendizaje de palabras. Se compiló una serie de actividades (por nivel académico) para ilustrar el uso de estas técnicas y se presentaron en el taller. Después de una sesión de formación de todo el grupo, los profesores se dividieron en grupos según su grado y comenzaron a trabajar en la selección de los pasajes de lectura (un total de ocho) y de las palabras que se debían enseñar en el programa de enriquecimiento de vocabulario (con un máximo de 10 por pasaje) y en el desarrollo de la programación. Los profesores continuaron reuniéndose para trabajar en la planificación de las lecciones de vocabulario durante todo el programa. Véase en el *Apéndice A* una muestra (por razones de espacio solo se ha seleccionado una palabra objetivo, «orgullo», para ilustrar los tipos de actividades que se incluían en cada lección).

La decisión de implantar un programa de enriquecimiento de vocabulario de español en el distrito escolar fue motivada por un esfuerzo concertado por parte de los funcionarios del distrito, los directores de las escuelas y los profesores

para afrontar los bajos resultados obtenidos en vocabulario y comprensión de lectura en español por los estudiantes del programa en una evaluación reciente de dicho programa. Los directores de las dos escuelas apoyaron la ejecución del programa, y así lo hicieron igualmente los profesores de español, que habían solicitado formación en estrategias de mejora del vocabulario y estaban interesados en aprender nuevas técnicas para ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades de lectoescritura más efectivas. Por lo tanto, el proyecto se puso en marcha para satisfacer una necesidad identificada por el mismo distrito escolar y por sus diferentes componentes.

Más allá del distrito escolar, el estudio aborda las necesidades de muchos hablantes de lenguas de herencia (en este caso, los hispanohablantes) que son competentes en un idioma distinto al inglés cuando ingresan en el sistema escolar de los Estados Unidos, y que se benefician del mantenimiento y desarrollo de su lengua de herencia mientras adquieren el inglés. Además, el estudio se basa en investigaciones bien establecidas que indican que una base sólida en la lengua de herencia puede, a largo plazo, facilitar el desarrollo de una segunda lengua (Cummins 1979; Oller y Eilers 2002; Thomas y Collier 2002). Para los estudiantes nativos de habla inglesa, también es imprescindible un mayor desarrollo de sus habilidades de lectoescritura en español, si el objetivo es que sean bilingües y estén bi-alfabetizados, y puedan aprovecharse de los probados beneficios cognitivos y afectivos que aporta el bilingüismo.

19

4. Programa de enriquecimiento del vocabulario

El programa de enriquecimiento del vocabulario, que se ejecutó durante un período de seis meses (un total de 20 semanas de instrucción), hizo uso de un enfoque equilibrado de actividades de creación de significado y de análisis estructural, en un esfuerzo por promover tanto la profundidad como la amplitud del conocimiento de vocabulario. Por ejemplo, se desarrollaron actividades introductorias para proporcionar definiciones de las palabras de la lección y se ofrecieron ejemplos de su uso en contexto como práctica principal de creación de significado. Otras actividades requerían que los estudiantes clasificaran las palabras según su familia semántica o sus afijos, solicitando igualmente que analizaran los morfemas de las palabras (es decir, raíz y afijos) en relación tanto a la creación de significado como al análisis estructural. Todas las actividades incorporaban métodos que se han mostrado eficaces en el aprendizaje de idiomas, tales como el uso de elementos visuales y de visualización; estrategias de aprendizaje de palabras; juegos de rol con palabras; la escritura de oraciones e historias incorporando las palabras; ejercicios de rellenar huecos con palabras; la creación de un muro de palabras; requerir a los participantes que desarrollen y mantengan tarjetas con palabras o un cuaderno con un diccionario del vocabulario; juegos de palabras; y la revisión explícita de vocabulario clave al final de cada lección (Beck et al. 2002, Graves 2006; Lesaux et al. 2010b). Por último, las tareas asignadas se centraron en la promoción de la conciencia léxica, solicitando a los estudiantes que identificaran las palabras objeto de estudio fuera del aula (por ejemplo, en casa, en el periódico o en la televisión).

20

El programa de enriquecimiento del vocabulario comenzó con la formación de todo el personal a nivel de distrito, lo cual involucraba a dos escuelas primarias y a profesores que enseñaban desde jardín de infancia hasta quinto grado. Se estableció un calendario de formación y de capacitación con el apoyo de los administradores de cada escuela y de la administración central del distrito. Los profesores de español de ambas escuelas pusieron en práctica las estrategias de vocabulario aprendidas durante el proceso de formación en sus clases diarias de lengua y literatura española y dedicaron entre 10 y 15 minutos al día a desarrollar el programa en el aula. El segundo autor de este estudio visitó las clases y participó en las sesiones de planificación con los profesores agrupados por nivel de grado. Para conformar el subgrupo que participaría en el estudio exploratorio se seleccionó a los profesores y estudiantes de una de las escuelas de cuarto grado. Además de las visitas normales a las clases, durante las veinte semanas del estudio, el segundo autor realizó dos observaciones de las tres aulas de cuarto grado en la escuela con el fin de confirmar que los profesores enseñaban explícitamente vocabulario durante las horas de lengua y literatura española, y para proporcionarles retroalimentación sobre la implementación de las estrategias de enseñanza del vocabulario que se habían impartido durante el período de formación.

Los tres profesores que participaron en el programa (dos mujeres y un hombre) eran hablantes nativos de español con una amplia experiencia en el aula, que iba desde los cuatro a los 15 años. Todos ellos habían enseñado en la escuela

durante al menos tres años. Todos estaban comprometidos con la educación bilingüe y una maestra había asistido ella misma a un programa dual de lengua como alumna.

El estudio se centra en los datos de los alumnos y no en los de los profesores. Concretamente, se estudian los posibles cambios en el vocabulario y en las habilidades de comprensión de lectura en español de los estudiantes de cuarto grado de un programa de inmersión dual tras participar en un programa de enriquecimiento del vocabulario en español. Con el fin de obtener información preliminar sobre el rendimiento de los hablantes nativos de español y de los hablantes nativos de inglés se midió su habilidad en lectoescritura en español durante el período de seis meses del estudio, y se realizó un análisis descriptivo-comparativo mediante el uso de datos extraídos a partir del diseño de un grupo de control no concurrente. Debido a que la escuela quería implementar el programa en todas las aulas, no fue posible obtener un grupo de control de participantes del mismo cuarto grado. Esta es una situación habitual en la investigación en el área de la educación y queda limitada por consideraciones éticas. Para la comparación se usaron los datos de un grupo diferente pero semejante de estudiantes de cuarto grado de la misma escuela recogidos dos años antes por el primer autor del estudio². El análisis descriptivo-comparativo se

22

² Aunque no es un grupo de control puro, estos estudiantes eran comparables a los estudiantes del grupo experimental antes del procedimiento, ya que se seleccionaron entre los alumnos de la misma escuela, recibieron instrucción en español por el mismo equipo docente, el cual utiliza el

realizó para obtener información acerca del rendimiento académico en las mediciones de lectoescritura en español de los estudiantes que participaron en el programa de vocabulario en español en comparación con el de los estudiantes que no participaron en el programa. Este estudio trata de responder a dos preguntas específicas:

- 1) ¿Qué diferencias se pueden detectar en el conocimiento de vocabulario entre los estudiantes de 4º grado nativos de inglés y de español que participan en un programa de inmersión dual tras finalizar el programa de enriquecimiento del vocabulario en español?
- 2) ¿Qué diferencias se pueden detectar en las habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes de 4º grado nativos de inglés y de español que participan en un programa de inmersión dual tras finalizar el programa de enriquecimiento del vocabulario en español?

23

5. Método

Participantes

Se invitó a todos los estudiantes de cuarto grado de la escuela a participar en el estudio (un total de 93), pero solo pudieron participar aquellos para los que se obtuvo el consentimiento de los padres, lo que redujo el grupo experimental a 63 participantes entre las tres aulas de 4º grado, 22 hablantes nativos de español y

mismo plan de estudios y libros de texto, y no hubo grandes cambios demográficos durante el lapso de dos años en el que se recogieron los dos conjuntos de datos

41 hablantes nativos de inglés. El grupo de control se constituyó con 56 alumnos de cuarto grado, 28 hablantes nativos de español y 28 hablantes nativos de inglés, de la misma escuela. Los datos para el grupo de control se recogieron dos años antes como parte de un estudio más amplio (DeLSS) en el que participó el primer autor de este estudio, y cuyo principal objetivo era investigar el desarrollo de habilidades de bi-alfabetización de estudiantes bilingües español-inglés de segundo a quinto grado (para una descripción del estudio y de sus conclusiones véase Howard y Sugarman (2007)). Los participantes del grupo de control no recibieron instrucción de vocabulario en español más allá de la que era habitual en sus clases de matemáticas y de ciencias. De hecho, al contrario que los estudiantes del grupo experimental, los estudiantes del grupo de control no tuvieron ningún período de instrucción dedicado a la enseñanza de lengua y literatura española.

24

La *Tabla 1* muestra las características del historial de los participantes en la selección final del estudio (es decir, sólo aquellos para los que se dispone de resultados para la prueba previa y para la prueba final). Estos datos se obtuvieron del registro escolar. Todos los estudiantes que participaron en el estudio habían estado en el programa por lo menos desde primer grado. Los estudiantes se clasificaron como hablantes nativos de español si sus familias habían informado a la escuela de que hablaban español en casa. Al comparar el crecimiento del vocabulario de español y de la comprensión lectora entre los dos grupos, los investigadores fueron capaces de evaluar el impacto del programa de

enriquecimiento del vocabulario en el desarrollo de estas habilidades de lectoescritura. Además, mediante la división de los datos por el parámetro de lengua materna de los participantes, fue posible evaluar los efectos del programa de vocabulario por grupo de idioma nativo.

Tabla 1. Selección final de participantes en el estudio³.

Grupo	De control	Experimental	Total
Lengua nativa			
Inglés	28	41	69
Español	28	22	50
Sexo			
Hombre	28	35	63
Mujer	29	35	64
Etnia			
Blanca	26	35	51
Hispana	32	24	56
Negra	5	4	9
Asiática	0	1	1
Total	56	63	119

25

Mediciones

Antes del inicio del programa de enriquecimiento del vocabulario, el primer autor del estudio administró de forma individual a los participantes dos subpruebas (*Vocabulario sobre dibujos y Comprensión de textos*) del test estandarizado *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)* (Woodcock 1991), con el fin de establecer una base inicial de su capacidad en estas dos áreas. Hay un total de 58 preguntas en la subprueba de vocabulario y un total de

³ Participantes son aquellos estudiantes que realizaron tanto la prueba previa como la prueba final.

43 en la subprueba de comprensión de lectura. Se identifican diferentes puntos de partida en función del grado académico de los estudiantes. Los estudiantes de cuarto grado comienzan con la pregunta #17 de vocabulario y con la pregunta de comprensión «Ejemplo A». Se obtiene el límite básico después de completar correcta y consecutivamente seis preguntas y el límite superior después de responder a seis preguntas consecutivas de forma incorrecta, en cuyo momento se detiene la administración de la prueba. La prueba de vocabulario requiere que el estudiante nombre «objetos ilustrados tanto conocidos como desconocidos» (Woodcock 1991: 10), en orden creciente de dificultad. El examinador, por su parte, debe anotar cada respuesta como correcta o incorrecta. Esta medición evalúa tanto el vocabulario coloquial como el formal. La prueba de comprensión lectora consiste en rellenar huecos de vocabulario para lo que el estudiante debe leer en silencio frases aisladas y pasajes cortos (se incluyen tanto textos narrativos como expositivos) en orden creciente de dificultad y completar de forma oral una frase inacabada. En ese momento el examinador marca la respuesta como correcta o incorrecta. En promedio se dedicaron aproximadamente 15 minutos para administrar ambas subpruebas.

26

El mismo investigador administró de nuevo, tras la finalización del programa, las mismas subpruebas que se habían administrado al inicio, el *Vocabulario sobre dibujos* y *Comprensión de textos*, con el fin de medir el crecimiento del vocabulario y de la comprensión lectora de los participantes dentro del período de seis meses de instrucción.

Durante dos momentos diferentes del desarrollo del programa, el segundo autor realizó observaciones en el aula para supervisar la ejecución del programa de enriquecimiento del vocabulario. Una vez recogidos los datos de la prueba final, tuvo la oportunidad de reunirse con los profesores para reflexionar sobre los logros del programa y para proporcionar retroalimentación que ayudara a formular los planes de desarrollo del personal docente para el año siguiente.

6. Resultados

Vocabulario

Mientras que las puntuaciones del WLPB-R pueden analizarse de varias maneras, a los efectos de este estudio sólo se tienen en cuenta las puntuaciones en bruto. Estas puntuaciones se consideraron apropiadas dada la naturaleza exploratoria del estudio. Comenzamos mediante la comparación de los resultados descriptivos. Como se muestra en la *Tabla 2*, tanto el grupo experimental como el grupo de control obtuvieron puntuaciones más altas en el vocabulario en español en la prueba final que en la prueba inicial. Sin embargo, el grupo experimental parece haber mejorado un poco más que el grupo de control.

27

Tabla 2. Estadísticas descriptivas por grupo, puntuaciones en bruto (subprueba de vocabulario). *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)*.

Grupo	Subprueba	N	Media	DS
De control	Pre	62	19,63	4,836
	Post	57	21,21	5,233
Experimental	Pre	64	18,80	5,056
	Post	63	21,59	4,424

Cuando los resultados se desagregaron además por la lengua materna de los participantes, se encontró que las puntuaciones medias de vocabulario de los hablantes nativos de español de los dos grupos (experimental y de control) eran más altas que las de los hablantes nativos de inglés (véase la *Tabla 3*). Por último, es interesante observar que las puntuaciones medias de la prueba inicial de los hablantes nativos de español en los grupos experimental y de control eran casi idénticas, y lo mismo ocurría con las puntuaciones de las pruebas iniciales de los hablantes nativos de inglés. Esta observación apoya la idoneidad del grupo de control, ya que el conocimiento previo del vocabulario en español de ambos grupos era comparable (de hecho, casi idéntico).

28

Tabla 3. Estadísticas descriptivas por grupo y lengua materna (subprueba de vocabulario). *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)*.

Grupo	Lengua Materna	Subprueba	N	Media	DS
De control	Inglés	Pre	32	16,61	4,113
		Post	32	18,21	4,272
	Español	Pre	28	22,86	3,556
		Post	28	24,39	4,211
Experimental	Inglés	Pre	41	16,76	4,048
		Post	41	20,07	3,952
	Español	Pre	22	22,91	4,174
		Post	22	24,41	3,899

En la segunda parte de nuestro análisis, las diferencias estadísticamente significativas en estas puntuaciones se sometieron a un test t de correlación de ganancia media por grupo. Este test toma en cuenta la reducción en el error estándar obtenido al usar los mismos sujetos en las pruebas iniciales y finales, y por lo tanto refleja mejor la naturaleza significativa de la ganancia que la comparación no correlacionada de las medias. Con el fin de evaluar el impacto potencial del procedimiento, se calcularon las ganancias y los tamaños del efecto separándolas por idioma nativo (español e inglés). Las ganancias y los tamaños del efecto por grupo y lengua nativa se muestran en la *Tabla 4* y son el resultado del procedimiento Test T para medias dependientes de SPSS. Como muestran los resultados del test-t en esta tabla, los cuatro grupos obtuvieron ganancias estadísticamente significativas entre la prueba inicial y la final ($p < ,05$). Por otra parte, cuando examinamos la magnitud de la ganancia, o de los tamaños del efecto (d de Cohen), vemos que los hablantes nativos de español en el grupo experimental obtuvieron ganancias ligeramente superiores a los del grupo de control ($d = ,78$ y $d = ,60$ respectivamente), pero la diferencia no es tan grande como la que existe entre los dos grupos de hablantes nativos de inglés: el experimental ($d = 1,22$) frente al de control ($d = ,62$). Los hablantes nativos de inglés en el grupo experimental mostraron el doble de ganancia en vocabulario de español que los hablantes nativos de inglés en el grupo de control, y, también, que los hablantes nativos de español en general. Esta diferencia en las puntuaciones de ganancia del grupo experimental de inglés también se puede observar en el tamaño del efecto de 1,22 que muestra este grupo (más de una

desviación estándar desde la prueba inicial a la final). Analizaremos estos resultados en la sección de discusión y conclusión.

Comprensión de lectura

La comprensión de lectura se evaluó mediante la subprueba *Comprensión de textos* del WLPB-R. La *Tabla 5* muestra las puntuaciones medias de las pruebas iniciales y finales por grupo. Como puede verse en las estadísticas descriptivas que se muestran en la *Tabla 5*, en promedio, tanto el grupo experimental como el de control mejoraron su puntuación en la comprensión de lectura en español entre la prueba inicial y la final. Tal y como observamos en el apartado sobre conocimiento del vocabulario, el grupo experimental mostró ganancias mayores en la comprensión de lectura que el grupo de control. Por otra parte, dado que la instrucción se centró en el desarrollo del vocabulario y no en las habilidades de comprensión lectora, el hecho de que hubiera cualquier mejora en la comprensión de lectura es ya notable y corrobora los resultados de estudios anteriores que han mostrado que la enseñanza de vocabulario tiene un impacto positivo en la capacidad de comprensión de lectora (por ejemplo, Carlo *et al.* 2004; McKeown *et al.* 1983; Beck *et al.* 1987).

30

Tabla 4. Puntuaciones en bruto de las ganancias y tamaño del efecto por grupo y lengua materna (subtest de vocabulario). *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)*. (* $p < 0,5$).

Grupo	Lengua	Prueba	Diferencias por pares					t	df	Sig. (bilateral)	Tamaño del Efecto
			Media	DS	Media Error Estándar	95% Intervalo de Confianza de la Diferencia					
						Inferior	Superior				
De Control	Inglés	Pre Post	1,61	2,57	,486	-2,605	-,610	-3,306	27	,003*	0,62
	Español	Pre Post	1,54	2,55	,481	-2,523	-,549	-3,192	27	,004*	0,60
Experimental	Inglés	Pre Post	3,32	2,71	,424	-4,174	-2,460	-7,823	40	,000*	1,22
	Español	Pre Post	1,50	1,92	,410	-2,352	-,648	-3,662	21	,001*	0,78

Tabla 5. Puntuaciones en bruto de estadísticas descriptivas por grupo (subprueba de *Comprensión de lectura*). *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)*.

Grupo	Subprueba	N	Media	DS
De control	Pre	62	16,37	5,555
	Post	57	18,05	6,125
Experimental	Pre	64	17,45	5,407
	Post	63	20,00	5,093

31

Cuando los resultados se desagregaron adicionalmente por la lengua materna de los participantes, se encontró que las puntuaciones medias de comprensión lectora de los hablantes nativos de español eran más altas que las de los hablantes nativos de inglés, tanto para el grupo experimental como el de control (véase la *Tabla 6*). Una vez más al aplicar el test-t de correlación para la ganancia media por grupo, los cuatro grupos obtuvieron ganancias estadísticamente significativas entre la prueba inicial y la final ($p < ,05$). Tal y como sucedía en el caso del vocabulario en español, de los cuatro grupos, en promedio, los

hablantes nativos de inglés del grupo experimental mostraron el doble de ganancia en comprensión de lectura en español que los otros tres grupos. Esta diferencia es evidente en los tamaños del efecto que se muestran en la *Tabla 7*, donde los hablantes nativos de inglés que participaron en el programa muestran en promedio un efecto grande ($d = 1,10$) y los otros tres grupos efecto moderado ($d \sim ,50$). En la próxima sección hablaremos de los resultados de la comprensión de lectura y del vocabulario a la luz de la investigación sobre adquisición de vocabulario.

Tabla 6. Puntuaciones en bruto de estadísticas descriptivas por grupo y lengua materna (subprueba de *Comprensión de lectura*). *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised* (WLPB-R).

Grupo	Lengua Materna	Subprueba	N	Media	DS
De control	Inglés	Pre	32	12,63	4,210
		Post	28	14,14	5,104
	Español	Pre	30	20,37	3,737
		Post	29	21,83	4,457
Experimental	Inglés	Pre	42	15,05	4,400
		Post	41	18,17	4,883
	Español	Pre	22	22,05	4,029
		Post	22	23,41	3,528

32

7. Discusión y conclusiones

Durante las sesiones de planificación por grado académico, y durante algunas conversaciones relacionadas con el desarrollo profesional, se hizo evidente que los profesores de español en general (no solo los profesores de cuarto grado) prestaban más atención al vocabulario en sus clases que antes de la puesta en marcha del programa. Había listas de palabras tanto en las paredes como en la

pizarra y también subrayadas en los cuadernos de escritura de los alumnos. Por otra parte, los profesores realizaban actividades orales y escritas que permitían a los estudiantes poner en práctica el vocabulario aprendido durante las lecciones. Por lo tanto, creemos que la formación del profesorado fue un éxito en cuanto a la sensibilización de los profesores de español sobre la importancia de dedicar tiempo de clase a la enseñanza de vocabulario, y con ello se había logrado el objetivo principal de la iniciativa. Hasta la fecha, muchos de los profesores que participaron en las sesiones de formación continúan enseñando vocabulario explícitamente en sus clases de lengua y literatura española.

Tabla 7. Puntuaciones en bruto de ganancias y tamaños del efecto por grupo y lengua materna (subprueba de *Comprensión de lectura*). *Spanish Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)*. (*p <0.5).

Grupo	Lengua	Prueba	Diferencias por pares					t	df	Sig. (bilateral)	Tamaño del Efecto
			Media	DS	Media Error Estándar	95% Intervalo de Confianza de la Diferencia					
						Inferior	Superior				
De Control	Inglés	Pre Post	1,43	2,559	,484	2,421	2,421	2,957	27	,006*	0,56
	Español	Pre Post	1,61	2,859	,540	2,716	,499	2,975	27	,006*	0,56
Experimental	Inglés	Pre Post	2,98	2,697	,421	3,827	2,124	7,064	40	,000*	1,10
	Español	Pre-Post	1,36	2,838	,605	2,622	,106	2,254	21	,035	0,48

33

Con respecto a la evolución de los estudiantes, los resultados muestran que los estudiantes de 4^o grado, seguidos durante un período de seis meses, experimentaron un aumento de su conocimiento de vocabulario y de la comprensión lectora en una evaluación estandarizada de español. Sin embargo,

dado el pequeño tamaño de la muestra y el diseño no aleatorio del estudio, los resultados deben tomarse con precaución, ya que no es posible atribuir un efecto causal entre la participación en el programa y el crecimiento de los estudiantes. Un hallazgo interesante es el hecho de que mientras los estudiantes nativos de habla inglesa que asistieron al programa de vocabulario consiguieron avances importantes en el período de seis meses (mucho más grandes que los participantes en el grupo de control), el avance de los hablantes nativos de español en el mismo programa fue mucho más modesta y a la par con la del grupo de control que no participó en el programa. Por lo tanto, si bien es cierto que los estudiantes de habla hispana, en promedio, obtuvieron una mayor puntuación en las pruebas finales de vocabulario y comprensión de lectura que los estudiantes nativos de habla inglesa, esto se debe únicamente al hecho de que sus resultados antes de la prueba eran más altos en promedio que los de los hablantes nativos de inglés. En el resto de esta sección vamos a examinar qué evidencia cualitativa puede arrojar luz para explicar estos resultados.

34

Al examinar las lecciones elaboradas por los profesores de cuarto grado que participaron en el estudio se evidenció la puesta en práctica de algunas de las estrategias contempladas durante el período de formación. Por ejemplo, los tres profesores centraron sus lecciones de vocabulario en proporcionar definiciones y ejemplos de las palabras tomadas de la lectura de pasajes seleccionados previamente por el equipo de cuarto grado que eran adecuados para los alumnos, e hicieron que los estudiantes practicaran el uso de las palabras en los

contextos que ellos les habían proporcionado. Sin embargo, no se encontraron muchos indicios de que se pidiera a los estudiantes que produjeran sus propias definiciones o ejemplos y de que se les diera la oportunidad de crear sus propios contextos para poner en práctica lo que habían aprendido, sobre todo más allá de la oración en el discurso extendido. Encontramos una excepción en una actividad semanal realizada dentro del programa de vocabulario en una de las aulas, en la que se asignó a los estudiantes un libro que debían leer cada semana y que luego tenían que discutir con un adulto (ya fueran sus padres o el personal de la escuela). El maestro seleccionó el vocabulario específico en el que el adulto debía centrarse durante las reuniones semanales con el estudiante. Esta actividad resultó un éxito en muchos sentidos. No solamente ofreció a los estudiantes la oportunidad de conversar con un hablante nativo cada semana, sino que mediante la estructuración de la reunión para centrarse en un vocabulario específico, se crearon numerosas ocasiones para que los estudiantes entendieran de forma completa el significado de las palabras estudiadas y para que practicasen su uso en un contexto real (por ejemplo, recontar una historia que conocían de antemano). Por desgracia, la actividad se limitó a una de las tres clases, y dada la pequeña muestra del estudio, no fue posible desagregar los datos por aula para examinar su impacto potencial sobre el aprendizaje de vocabulario de los alumnos.

Por otra parte, algunos de los aspectos del programa no se llevaron a cabo tal y como estaban previstos, como la selección de palabras para la instrucción.

Durante el período de formación, se pidió a los profesores que trabajaban en equipos por nivel de grado que seleccionaran un número limitado de palabras por pasaje de lectura (de cinco a diez palabras, dependiendo del nivel académico) y que se centraran en ellas durante la instrucción. Durante el período de formación se presentaron los criterios de selección de palabras para la instrucción formulados por Beck *et al.* (2002), quienes subrayan la importancia de la selección de palabras para la instrucción. Si bien no proporcionan directrices específicas para la selección de palabras, proponen que se seleccionen lo que ellos denominan palabras de *nivel dos*, es decir, palabras sofisticadas que tienen utilidad en varios dominios, pero que se encuentran con menos frecuencia en el lenguaje oral, ya que la investigación ha demostrado que la instrucción de estas palabras puede resultar más eficaz, porque se puede sumar de forma productiva a la capacidad lingüística del alumno.

36

Aunque la formación de los profesores giró en torno a la importancia de la enseñanza de las palabras de *nivel dos*, el análisis de los planes de estudios desarrollados por los profesores de cuarto grado reveló que las palabras que seleccionaron para la instrucción eran en su mayoría de *nivel uno*, es decir, palabras básicas que se utilizan en conversaciones cotidianas (algunos ejemplos de las palabras seleccionadas son cocina, tienda, vecino, parientes, divertido, prisa, cuidado). Teniendo en cuenta que las palabras de *nivel uno* son palabras básicas, y que rara vez requieren instrucción en el caso de los hablantes nativos, es razonable suponer que los estudiantes nativos de habla hispana ya conocían

el significado de la mayoría las palabras seleccionadas por los profesores de cuarto grado. Al mismo tiempo, es probable que muchos estudiantes nativos de habla inglesa sí se beneficiaran de la instrucción específica de las palabras seleccionadas, ya que podrían haber desconocido el significado de muchas de ellas. Esto puede ayudar a arrojar luz sobre los resultados del análisis cuantitativo. Los alumnos nativos de habla hispana que participaron en el programa de enriquecimiento de vocabulario, los cuales es más probable que ya estuvieran familiarizados con muchas de las palabras seleccionadas por los profesores, tuvieron menos probabilidades de beneficiarse de la enseñanza en dichas palabras que los estudiantes nativos de habla inglesa, los cuales podían desconocer muchas de las mismas. Esto explicaría por qué, en promedio, el aprendizaje de los estudiantes nativos de habla inglesa tanto en el vocabulario como en la comprensión de lectura fue mayor que el de los estudiantes nativos de habla hispana.

37

El hecho de que los profesores de cuarto grado dirigieran la enseñanza de vocabulario español a las necesidades de los hablantes nativos de inglés manifiesta una falta de equidad, lo cual es un fenómeno generalizado en el sistema educativo de los Estados Unidos. Incluso en los programas de lenguaje dual, que tienen el propósito de fomentar un ambiente de aprendizaje que pone a la lengua y a la cultura minoritarias al mismo nivel que el inglés, para que al menos dentro del contexto escolar, gocen del mismo estatus, no es raro ver situaciones como la que se describe en este estudio, en el que la instrucción en

la lengua minoritaria se diluye con el fin de dar cabida a las necesidades de los hablantes nativos de inglés del programa a expensas de proporcionar a los hablantes nativos de la lengua minoritaria mejores oportunidades para el desarrollo de niveles avanzados de competencia en su lengua materna. Para que los programas de lenguaje dual sean fieles a los objetivos de bilingüismo, bi-alfabetización, rendimiento académico y competencia intercultural, deben crearse las condiciones necesarias para superar la presión social del inglés como lengua de mayor estatus, lo cual no es una tarea nada fácil.

El estudio tiene algunas limitaciones. Es un primer intento de medir los efectos de un programa de vocabulario de español desde sus inicios. Si bien el programa fue implementado en toda la escuela, la limitación en los recursos restringió la muestra del estudio a los estudiantes de cuarto grado de una de las escuelas, lo que hizo que la muestra fuera ciertamente pequeña. Del mismo modo, debido a las limitaciones de financiación, no fue posible llevar a cabo el seguimiento y vigilancia de la formación impartida, lo cual habría permitido trabajar más de cerca con los profesores durante la ejecución del programa y proporcionarles capacitación a medida que fuera necesario. Aunque uno de los autores llevó a cabo algunas observaciones de las clases y algunas reuniones de seguimiento con algunos profesores, esto no fue suficiente para asegurar que los profesores entendieran la importancia de la selección de palabras o para comprobar que contaban con las herramientas necesarias para identificar el vocabulario académico. Después de todo, tal y como explican Lawrence y colaboradores

(2010: 23): «Cuando un equipo docente diseña y pone en práctica un programa de instrucción de vocabulario en toda la escuela, la decisión más importante que deben tomar es qué palabras del vocabulario hay que enseñar».

En conclusión, los resultados de este estudio comparativo muestran que, en general el programa de enriquecimiento de vocabulario tuvo un impacto positivo en el conocimiento del vocabulario y también en las habilidades de comprensión lectora en español de los estudiantes de cuarto grado. Sin embargo, cuando los resultados se desglosan por lengua materna de los alumnos, es evidente que en promedio los estudiantes nativos de habla inglesa experimentaron un crecimiento notable en el vocabulario y en la comprensión lectora en español durante la duración de seis meses del estudio, mientras que el crecimiento de los estudiantes nativos de habla hispana fue mucho más modesto. Para que todos los estudiantes se beneficien por igual del programa, debe prestarse más atención a la selección de palabras para la instrucción. Se deben incluir palabras que los estudiantes tienen menos probabilidades de encontrar en el lenguaje oral y que son comunes en diversas áreas temáticas, ya que estas son las palabras que van a necesitar conocer a la hora de entender los textos expositivos que con frecuencia se encuentran en los niveles superiores de primaria en adelante. Los estudios subsecuentes deben proporcionar una formación amplia y una retroalimentación continua a los profesores en el proceso de selección de palabras.

39

Los beneficios del programa también se pueden observar en los profesores. Antes de realizar el estudio, el desarrollo del personal docente se centraba en su mayor parte en estrategias para enseñar a leer y escribir, pasando a menudo por alto la enseñanza del vocabulario. Muchos de los profesores ni siquiera eran conscientes de las diferencias entre el vocabulario académico y el vocabulario básico estándar. Durante la ejecución del programa de vocabulario en español, y durante el verano siguiente, el entusiasmo de los profesores por la enseñanza de vocabulario se plasmó en una solicitud de formación profesional adicional. Actualmente estamos explorando posibilidades para continuar este esfuerzo con el objetivo de dar a los profesores una mayor orientación en el proceso de selección de palabras que beneficien tanto a los hablantes nativos de inglés como de español.

40

Apéndice A Plantilla de Planificación - Lección de Vocabulario

Grado 3

Título de la historia y autor: «Yo me llamo Antonio», de Sabine Ulibarrí.

Lectura del texto: La maestra lee el texto a la clase o pide voluntarios para que lean un párrafo en voz alta.

Breve resumen del libro: Un niño defiende la pronunciación correcta de su nombre, porque desde pequeño se siente orgulloso de sí mismo y quiere que le llamen por su nombre completo. La historia habla de la importancia de respetar a los demás.

Palabras clave: mecer, deshonra, “pedir disculpas”, fuerte, honor, **orgullo**.

Contexto: En el texto, Don Antonio tenía el pecho henchido de **orgullo**.

Decir y mostrar: Repitan la palabra conmigo. Miren la palabra.

Explicar: **Orgullo** es un sentimiento que tenemos cuando algo que hemos hecho nos hace sentir bien. Es la satisfacción que sentimos cuando algo o alguien logra algo por sus propios méritos.

Ejemplos:

- Sentimos orgullo de/Estamos orgullosos de nuestra escuela porque aprendemos a ser bilingües.

- Me siento orgulloso porque estudié para mi prueba de sociales y saqué una “A”.

¿Alguien me puede decir una cosa de la que está o se siente **orgulloso**, algo que le da **orgullo**?

Interacción: Actividad: “Ejemplo” (*Example/Non-example*)

Voy a decir varias situaciones. Ustedes deben mostrarme si es algo que nos da orgullo o no.

- Hacer mi tarea y entregarla siempre a tiempo.
 - Copiarle la tarea a un compañero y entregarla a tiempo.
 - Comerme un helado.
 - Ayudar a un niño pequeño a encontrar a su familia.
- Practicar mucho un instrumento musical y poder presentarme en una asamblea de música instrumental.

42

Repetir palabra: ¿Cuál es la palabra que estamos aprendiendo? Orgullo (nombre), orgulloso/a (adjetivo).

Extensión: ¿Es el orgullo siempre una buena cualidad como el honor? ¿Cuándo puede no ser bueno ser muy orgulloso? Por ejemplo, si necesito ayuda para hacer la tarea, pero soy demasiado orgulloso/a para admitirlo y no pido ayuda. Ese podría ser un caso en el que no sería bueno ser orgulloso/a, ¿no?

Actividad de morfología

¿Qué otras palabras de la misma familia que orgullo conoces? Orgulloso/a (adjetivo), orgullosamente (adverbio).

Actividad de escritura

- Si los padres de un chico/a siempre están orgullosos de él/ella, ¿cuáles pueden ser algunas de las razones? Escribe un párrafo usando algunas de las palabras que has aprendido en la lección (por lo menos tres).

Referencias

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. y Ungerleider, C. (2010). «A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism». *Review of Educational Research* 80: 207–245.
- Amrein, A. y Peña, R. A. (2000). «Asymmetry in dual language practice: Assessing imbalance in a program promoting equality». *Education Policy Analysis Archives* 8(8).
- Anderson, R.C. y Nagy, B.E. (1992). «The vocabulary conundrum». *American Educator*, 16(4): 14–18.
- Anderson, R.C. y Freebody, P. (1981). «Vocabulary knowledge». En J. T. Guthrie (ed.), *Comprehension and teaching: Research review* (pp. 71-117). Newark, DE: International Reading Association.
- August, D. y Shanahan, T. (eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Executive summary*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J. y Olejnik, S. (2002). «Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students». *Reading Research Quarterly* 37: 150-176.
- Beck, I., McKeown, M. G. y Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Beck, I., McKeown, M. G. y Omanson, R. C. (1987). «The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques». En M. G. McKeown & M. E. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Becker, W. C. (1977). «Teaching reading and language to the disadvantaged – What we have learned from field research». *Harvard Educational Review* 47: 518-543.
- Bialystok, E. (1999). «Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind». *Child Development* 70: 636–644.
- Biemiller, A. (2001). «Teaching vocabulary: Early, direct and sequential». *American Educator* 25(1): 24-28.
- Brisk, M. (2006). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling* (2^a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. D. y Spharim, G. (1999). «Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual». *Applied Psycholinguistics* 20: 459-478.
- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, D., Lippman, D., Lively, T. y White, C. (2004). «Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms». *Reading Research Quarterly* 39: 188-206.
- Coxhead, A. (2000). «A New Academic Word List». *TESOL Quarterly* 34(2): 213-238.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters». *Working Papers on Bilingualism* 19: 121-129.
- Freeman, R. D. (1996). «Dual-language planning at Oyster Bilingual School: “It’s much more than language”». *TESOL Quarterly* 30(3): 557-582.
- García, G. E. (1991). «Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic students». *Reading Research Quarterly* 26: 371-392.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hiebert, E. H. y Lubliner, S. (2008). «The nature, learning and instruction of general academic vocabulary». En A. E. Farstrup & S.J. Samuels (eds.), *What research has to say about vocabulary instruction* (pp. 106-129). Newark, DE: International Reading Association.
- Howard, E. R., Christian, D. y Genesee, F. (2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grades 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education. Research Report*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence and Center for Applied Linguistics.
- Howard, E. R. y Sugarman, J. (2007). *Realizing the vision of two-way immersion: Fostering Effective Programs and Classrooms*. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Co.
- Jiménez, R. T., García, G. E. y Pearson, P. D. (1996). «The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles». *Reading Research Quarterly* 31(1): 90-112.

- Kieffer, M. J. y Lesaux, N. K. (2008). «The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 21(8): 783-804.
- Lawrence, J. F., White, C. y Snow, C. E. (2010). «The words students need». *Educational Leadership* 68(2): 22-26.
- Lesaux, N. K., Crosson, A., Kieffer, M. J. y Pierce, M. (2010a). «Uneven profiles: Language minority learners' word reading, vocabulary, and reading comprehension skills». *Journal of Applied Developmental Psychology* 31: 475-483.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E. y Kelley, J. G. (2010b). «The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for urban middle school students». *Reading Research Quarterly* 45(2): 196-228.
- Lindholm-Leary, K. J. y Borsato, G. (2006). «Academic achievement». En F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders y D. Christian (eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 176-222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lindholm-Leary, K. y Block, N. (2010). «Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13(1): 43-60.
- Lubliner, L. y Hiebert, E. H. (2008, marzo). «An analysis of English-Spanish cognates». Ponencia presentada en el congreso anual de la *American Educational Research Association*, New York, NY.
- Marian, V., Shook, A. y Schroeder, S. R. (2013). «Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement». *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education* 36: 167-186.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. y Perfetti, C. A. (1983). «The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication». *Journal of Reading Behavior* 15(1): 3-18.
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoglu, A. Y. y Hancin-Bhatt, B. (1993). «Spanish-English bilingual students' use of cognates in English Reading». *Journal of Reading Behavior* 25(3): 241-259.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. y Anderson, P. A. (1985). «Learning words from context». *Reading Research Quarterly* 20(2): 233-253.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunes, T. y Bryant, P. (eds.). (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. London/New York: Routledge.
- Oller, D. K. y Eilers, R. E. (eds.). (2002). *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S. y Snow, C. E. (2006). «The Intriguing Role of Spanish Language Vocabulary Knowledge in Predicting English Reading Comprehension». *Journal of Educational Psychology* 98(1): 150-169.
- Proctor, C. P. y Mo, E. (2009). «The Relationship Between Cognate Awareness and English Comprehension Among Spanish-English Bilingual Fourth Grade Students». *TESOL Quarterly* 11: 126-136.
- Proctor, C. P., Dalton, B. y Grishaw, D. (2007). «Scaffolding English Language Learners and Struggling Readers in a Universal Literacy Environment with Embedded Strategy Instruction and Vocabulary Support». *Journal of Literacy Research* 39: 71-93.
- Rhodes, N. C. y Pufahl, I. (2010). *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey*. Center for Applied Linguistics: Washington, DC.
- Scott, J. A. y Nagy, W. E. (2004). «Developing word consciousness». En J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 201-217). New York: Guildford.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. y Asselin, M. (2003). «Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper elementary classrooms». *The Elementary School Journal* 103(3): 269-283.
- Snow, C., Lawrence, J. y White, C. (2009). «Generating knowledge of academic language among urban middle school students». *Journal of Research on Educational Effectiveness* 2(4): 325-344.
- Stahl, S. A. y Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swanborn, M. S. L. y De Glopper, K. (1999). «Incidental word learning while reading: A meta-analysis». *Review of Educational Research* 69: 261-285.

- Thomas, W. P. y Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement* (Final Paper No. 1.1). Santa Cruz, CA: University of California, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Thomas, W. P. y Collier, V. P. (2012). *Dual Language Education For a Transformed World*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico – Fuente Press.
- Umansky, I. y Reardon, S. F. (2014). «Reclassification Patterns among Latino English Learner Students in Bilingual, Dual Immersion, and English Immersion Classrooms». *American Educational Research Journal* 51: 879-912.
- Valentino, R. A. y Reardon, S. F. (2015). «Effectiveness of four instructional programs designed to serve English learners: Variation by ethnicity and initial English proficiency». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4): 612-637.
- Watts, S. M. (1995). «Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms». *Journal of Reading Behavior* 27(3): 399-424.
- Woodcock, R. W. (1991). *Woodcock Language Proficiency Battery Revised, English form, Examiner's manual*. Chicago: Riverside.

48

Igone Arteagoitia
Center for Applied Linguistics

Marleny Perdomo
Arlington County Public Schools

Carolyn Grim Fidelman
Center for Applied Linguistics