

# ESTIMULACION DE LA COMPRESION LECTORA A TRAVES DE UN PROGRAMA DE ESCUCHA ESTRUCTURADA -PROYECTO CUENTACUENTOS-\*

SANTIAGO TORRES MONREAL  
MARIA JOSE RUIZ CASAS

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es comprobar si los alumnos de 1º de EGB, mediante un programa de escucha estructurada, adquieren estrategias que después repercuten en la mejora de la comprensión lectora.

Para ello se han tomado dos grupos de alumnos a los que se les han administrado individualmente una serie de pruebas psicológicas, y han sido sometidos a dos experimentos de EEE (Entrenamiento en Escucha Estructurada), siguiendo el diseño experimental pretest/entrenamiento/postest.

Los resultados, sometidos a un diseño factorial mixto y a la significación de diferencia entre medias, han mostrado la existencia y mantenimiento de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

## ABSTRACT

The focus of the present research is to test out the improvement in some strategies obtained as a result of the training in the SLA (Structured Listening Activity).

Two groups of children from 1rd of EGB were individually administered a set of tests and two experiments of structured listening activity were carried out, following the pre-test/training/post-test design.

The results based on mixed factorial analysis 2 x 2 and of the significance of differences between means, demonstrated the existence and maintenance of the difference between experimental and control groups.

## PALABRAS CLAVE

Escucha estructurada, Educación activa, Objetivos, Nivel sociocultural, Estrategias de representación mental, Modelos mentales, Atención verbal, Razonamiento inductivo, Razonamiento deductivo, Creatividad, Comprensión y comunicación.

## KEYWORDS

Structured Listening, Active Education, Aims, Sociocultural level, Mental representation ability, Mental models, Verbal attention, Inductive reason, Deductive reason, Creativity, Understanding and communication.

---

\* Agradecimientos: esta investigación contó desde el primer momento con la entusiasta colaboración de las profesoras tutoras de los alumnos. A ellas y a la Dirección del Centro, que facilitaron el trabajo, nuestro agradecimiento.

*Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 15, Sepbre/Decbre 1992, pp. 183-199*

## 1. INTRODUCCION

La idea de realizar la presente investigación surgió del trabajo realizado durante dos cursos (1988-1990) con un grupo de 11 niños con necesidades educativas *muy* especiales agrupados en un aula muy heterogénea. Tras haber trabajado el entrenamiento auditivo, siguiendo el manual y cassette de Inés Bustos (1979), y adaptaciones de *Entrenamiento auditivo y Lectura* (Rodríguez Jorrín, 1987) con nuestros alumnos, una vez agotado dicho material y viendo la necesidad de seguir insistiendo en este tipo de tareas a nivel auditivo, introdujimos la escucha de cuentos grabados en audiocassettes estructurando sesiones de trabajo con preguntas y comentarios para facilitar su seguimiento y comprensión (Alvermann y col., 1990; Smith y Dahl, 1989). Lo primero que nos llamó la atención fue que niños con incapacidad *casi* absoluta para escuchar y comprender por sí solos un cuento, pronto fueron capaces de escuchar atentamente y comprender el contenido de lo escuchado. Después de dos cursos de práctica con este material en un programa de *escucha estructurada*, imitando el modelo de "transfer" propuesto por Feuerstein, al modo como lo trabajaban dos psicólogas especialistas en el *Programa de Enriquecimiento Instrumental Cognitivo* con dos niños de nuestro grupo, observamos que cuando los niños empezaban a dominar la lectura no presentaban los problemas de comprensión habituales en los primeros cursos de EGB con niños normales. Pronto empezamos a relacionar la progresiva ausencia de dificultades comprensivas con el entrenamiento en escucha estructurada de cuentos. El siguiente paso fue la necesidad de comprobar empíricamente esta hipótesis con grupos más amplios y menos afectados. La ocasión nos la proporcionó el encargo de trabajo en un C.P. de Educación Compensatoria de la zona Oeste de Málaga capital. La necesidad de "hacer algo" en Centros Públicos de compensatoria con larga tradición de fracaso escolar, en general, de visible retraso en la competencia de la lengua hablada y de retraso real en comprensión lectora al término de la enseñanza obligatoria, nos dio el impulso final para el planteamiento y desarrollo experimental que aquí detallamos.

A partir de los trabajos de J.S. CHOATE y T.A. RAKES (1989) sobre *Actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral (SLA: The Structured Listening Activity)*, pretendíamos estudiar en la presente investigación la consistencia de dicha estrategia y su incidencia en los procesos cognitivos de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. Indirectamente pretendíamos saber si esta actividad contribuiría a desarrollar el pensamiento lógico, la creación de *estructuras de sucesos*, aplicadas a textos narrativos o *estructuras jerárquicas en lectura*.

Antes de adentrarnos en la exposición de esta investigación, no podemos dejar de resaltar un aspecto que creemos de la máxima importancia relativo a los materiales empleados en la escuela. Numerosas experiencias realizadas con programas, que exigen la colaboración de "superespecialistas" o la "superespecialización" del profesorado más la aplicación de materiales ajenos al currículum, han llevado al abandono de estos programas (Aguilera, 1991). Ashman y Conway (1990, pág. 210) advierten que *las futuras investigaciones sobre intervención cognitiva deben abandonar el perfeccionamiento de procedimientos restringidos y orientarse hacia estrategias viables para que los profesores puedan utilizarlas en su enseñanza corriente*. Para cumplir este principio básico, Ashman y Conway invitan a tener en cuenta los cuatro puntos siguientes al poner en práctica estrategias cognitivas:

- 1) Deben ser enseñadas dentro de los programas existentes de enseñanza.
- 2) No han de requerir materiales de enseñanza adicionales que resulten costosos o que consuman mucho tiempo.

- 3) Tienen que constituir una metodología de instrucción fácilmente accesible y comprensible para los profesores.
- 4) Deben ser relevantes para los contenidos curriculares normales, académicos y no académicos.

## 2. MARCO TEORICO

Las investigaciones de Paris y otros (1986, citados por Garton y Pratt, 1991) demostraron que muchos niños no desarrollan espontáneamente las habilidades necesarias para la comprensión lectora (Garton y Pratt, 1991, pág. 234). Numerosos estudios correlacionales han puesto de manifiesto la influencia de variables tales como la clase social (Bereiter, 1977), el nivel cultural de los padres, el medio socioeconómico, la edad de iniciación escolar, etc. en el aprendizaje y rendimiento lector de los alumnos en las etapas de enseñanza obligatoria.

Desde hace tiempo el proceso lectoescritor, como aspecto privilegiado en investigaciones sobre comprensión verbal, viene despertando un interés creciente entre investigadores y docentes (Brandsford y Johnson, 1973; Stich y James, 1984, citado por Cooper, 1990; Sanford y Garrod, 1985; de Vega y otros, 1990; Molina, 1990, 1991; Valle, 1991; etc.). El aprendizaje de la lectoescritura es el termómetro, en muchos casos, del adecuado progreso o del pronóstico sobre éxito o fracaso de los alumnos en las primeras etapas de EGB. Más aún, un aprendizaje deficiente de la lectoescritura se "arrastra" toda la vida, independientemente del nivel académico conquistado. Entre los universitarios también hay muy malos lectores. Cada día aumenta en los países desarrollados el número de *analfabetos funcionales*, o sea aquellos para quienes la lectura no es rentable y terminan entregándose a otros canales de información más cómodos, más visuales y -¿por qué no decirlo?- más manipulables y de hecho más manipulados.

Otro aspecto que nos preocupaba era la mala *actualización* del lenguaje hablado de los niños de nuestra muestra. Errores en el uso adecuado de las palabras; sustitución, omisión, deformación de fonemas; uso y abuso de la "palabra gigantesca" (Bereiter y Engelmann, 1977, pág. 54), empleo de gestos deícticos, baja comprensión del lenguaje cuando se salía de su restringido vocabulario, etc. Esta pobreza verbal, en el más amplio sentido de la palabra, nos hacía avanzar la hipótesis de que estuviera ligada a la historia de fracaso escolar de esta población, siguiendo estudios correlacionales de sobra conocidos entre competencia lingüística y marginación y fracaso escolar. ¿Cómo romper el círculo vicioso que se había establecido? ¿cómo salir de él sin *inversiones excepcionales*, pues la escuela seleccionada no estaba para muchas alegrías económicas? Porque aquí está la clave de nuestro proyecto, lograr impulsar el proceso cognitivo y verbal con tareas y medios tan atractivos para niños y profesores como baratos para la administración y la escuela. En definitiva, nos propusimos y, -lo que es más importante-, conseguimos elevar el nivel atencional de los alumnos, que mejorasen su discurso hablado, que percibiesen todos los fonemas del habla (corrigiendo algunos), que lograsen representarse lo escuchado, que se expresasen mediante dibujos, que creasen estructuras jerárquicas, que hiciesen inferencias lógicas, etc. Para una posterior investigación queda el estudio correlacional del nivel de competencia lingüística adquirido y el aprendizaje lectoescritor, así como el nivel alcanzado en lectura comprensiva y su repercusión en los progresos académicos del alumno, o el análisis lingüístico con atención en la longitud media de la frase, o la reducción de agramatismos, o la mejora de las estructuras, etc.

### 3. PROGRAMA DE ESCUCHA ESTRUCTURADA Y PRELECTURA

Un repaso testimonial a los distintos métodos de aprendizaje de la lectura nos lleva a resumirlos en dos grandes bloques: los sintéticos y los analíticos. Por estas dos vías ha discurrido la mayor parte del trabajo de aula, con un objetivo prioritario: que el niño aprendiera a leer, en el sentido más general de la expresión. En este proceso de aprender a leer se ha prestado más atención a los aspectos formales que al desarrollo verbal y cognitivo. La importancia del desarrollo verbal y cognitivo ha quedado patente en los casos de sordera y de deficiencia mental. Estos niños no han adquirido un buen dominio de la lectura (Conrad, 1979; Alegría y Leybaert, 1988), lo que ha llevado a investigar las causas de este retraso lector, encontrándose una pobre competencia lingüística (Cornett, 1986, 1991) sobre la que han recaído el mayor número de sospechas del fracaso o retraso en el aprendizaje lector.

Nuestro objetivo prioritario en esta investigación se centraba en potenciar la madurez lectora de nuestros alumnos. ¿Cómo habían intentado este objetivo en cursos anteriores? Sencillamente, poniéndolos a leer, y los resultados no fueron del todo satisfactorios. Nuestro proyecto era muy sencillo, ponerlos a "escuchar" y "jugar" con el lenguaje hablado. El lenguaje, se nos ocurre pensar, es como una masa que en manos de ciertos grupos, v.gr.: sordos, hipoacúsicos, deficientes mentales o privados socioculturalmente, fragua con mucha rapidez perdiendo su maleabilidad. El resultado es que se quedan con un lenguaje del tipo "palabra gigantesca" tan rígido y deformado, que cualquier parecido con el texto escrito es pura coincidencia. En la cita, que más arriba hemos hecho de Bereiter, hay una cantidad de ejemplos muy elocuentes sobre la "palabra gigantesca", veamos sólo uno: "Es un perro grande" se transformará en la palabra "Peogade", y como palabra única resultante es intransformable, tan difícil como de "maravilloso" hacer "villosomara" (Cfr. Engelman, o.c. págs. 56-57). Estos niños cuando se enfrentan con la lectura siguen el modelo "gallina bebiendo", o el modelo "interface", o sea, toman una cantidad de texto, se alejan, lo traducen o interpretan y vuelven a la fuente para cargar de nuevo el pico. Se está produciendo algo así como una "traducción", y todo aprendizaje verbal, ya sea oral o escrito, que tenga que pasar por la traducción, fracasará. Por tanto, decidimos que el aprendizaje lector debía empezar por la percepción de la masa lingüística en un intento de devolverle su maleabilidad. Se trataba de trabajar los procesos que intervienen en la lectura, pero sin suponer que ya se tenía el lenguaje. La profundización teórica en los tres tipos de procesos, *-perceptivos, lingüísticos y cognitivos-*, (Cuetos, 1990; Molina, 1991) implicados en el aprendizaje lector excedería el marco de la presente investigación. El análisis de la interacción de todos estos procesos, con ser sumamente importante, escapa todavía más a nuestro propósito concreto. Estos aspectos, sin embargo, han sido tenidos en cuenta.

Para el diseño y realización del presente trabajo, largo tiempo "in mente", fue decisiva la publicación del trabajo de Choate y Rakes "*The Structured Listening Activity: A model for improving listening comprehension*", donde exponen su modelo de escucha estructurada -SLA- (Cfr. traducción española en Comunicación, Lenguaje y Educación, 1989, 1, 9-17), la lectura de "*Lectura, Lenguaje y Educación Compensatoria*" (Espín, 1987) y el libro "Lenguaje oral en la escuela" de Joan Tough (1987).

Nuestro programa de *escucha estructurada*, que veníamos poniendo en práctica desde 1987, iba dando sus frutos. Pero lo sorprendente fue que años después empezaron a aparecer publicaciones en este sentido que confirmaban nuestros resultados coincidiendo sorprendentemente con nuestra idea. Veamos un ejemplo en el siguiente texto de Garton y Pratt (1991, pág. 233):

"Dada la complejidad de la comprensión lectora, ¿cómo se puede ayudar al niño a desarrollar las habilidades implicadas? Una contribución importante proviene de leer libros a los niños. Aquellos niños que provienen de entornos en los que se les ha leído con frecuencia estarán más familiarizados con las construcciones sintácticas empleadas en el lenguaje escrito. Esto les ayudará a comprender cuando más adelante lleguen a leer por ellos mismos. Además de leer a los niños, el lector debe también comentar la historia y hacer preguntas acerca de ella. Esto ayudará a los niños a apreciar la importancia de escuchar atentamente lo que se lee y de verificar si lo han comprendido. Idealmente, las preguntas formuladas no deben ser simplemente las referidas a los hechos y que pueden ser contestadas repitiendo parte del texto que se ha escuchado. Las preguntas deben incluir muchas que requieran inferencia y que lleven al niño más allá del texto inmediato, o predicciones acerca de lo que puede ocurrir a continuación. Esto estimulará la reconstrucción activa del significado del texto y la evaluación de la información obtenida. Por ejemplo, en la historia de Cenicienta, podemos encontrar lo siguiente: "Cenicienta iba vestida de harapos. Sus feas hermanas la trataban muy cruelmente y la obligaban a hacer todo el trabajo de la casa". Una pregunta pobre, que no requeriría una inferencia por parte del niño, podría ser: "¿Cómo iba vestida Cenicienta?", mientras que buenas preguntas podrían ser: "¿Cómo crees que se sentía Cenicienta cuando sus hermanas la trataban cruelmente?" o "¿Por qué crees que las feas hermanas trataban cruelmente a Cenicienta?" Estas últimas preguntas requieren que el niño vaya más allá del significado inmediato del texto y por consiguiente estimulan otras habilidades más allá de la simple decodificación".

J. Espín, (1987, pág. 77, citando a Lerner, 1976; Lapp y Floop, 1978; y Jenkinson, 1976) recuerda que éstos autores distinguen tres niveles de comprensión según la profundidad del razonamiento exigido: comprensión literal, inferencial y crítica. Definen la comprensión literal como:

"Aquella que exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y de sus relaciones gramaticales y sintácticas en sentencias, párrafos y capítulos. Por comprensión inferencial entienden aquella en la que el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los sentidos implícitos. Exige, por lo tanto, una actividad mental más amplia que la categoría anterior, implicando habilidades de inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. La comprensión crítica requiere el juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas. Incluye que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre lo real y lo imaginario, entre hechos y opiniones y elabore juicios críticos"

La comprensión de textos ha despertado un interés grande en los últimos años desplazando otros campos de investigación privilegiada dentro del paradigma cognitivo del procesamiento de la información, como podría ser la atención o la memoria. Ciertamente que la mayor parte de estas investigaciones están basadas en estímulos escritos, mientras que la nuestra está basada en la escucha de textos. Este interés ha puesto en su justo lugar a autores que hoy estarían de rabiosa actualidad y en su tiempo fueron poco o mal aceptados. En esta línea cabe citar a autores actuales, que plantean otros tantos modelos donde se implica estructura, recuerdo y comprensión que investigaron con un modelo que ha perdurado con el nombre de *gramática de historias*. Nuestro trabajo ha contado hasta con detalles emotivos ligados a errores semánticos (cf. sesión de Los Gorros colorados), que nos recuerdan a aquellos errores encontrados por Bartlett en sus investigaciones sobre recuerdo de historias tomadas de culturas indígenas americanas, demostrando que en la comprensión se da un proceso constructivo que con frecuencia altera los datos reales introduciendo datos ligados a la historia del sujeto que interpreta el texto (cf. Cooper, 1990, pág. 18). Los textos narrativos, con estructuras idénticas transculturales, facilitan la comprensión y son un buen argumento para pensar que en la comprensión de textos partimos de concepciones

previas. Esta no es la única teoría existente, pero quizá sea la más plausible para el tipo de material elegido en nuestra investigación. En este sentido, los autores deberían escribir o los locutores deberían hablar pensando en los esquemas mentales que el lector tiene sobre el tema tratado, lo cual facilitaría la comprensión (Cooper, 1990, págs. 21 y 154). Nuestra investigación ha demostrado algo ya sabido, como es "la importancia de operaciones funcionales constructivas de la cognición tales como los procesos inferenciales, la integración semántica o la elaboración de la información", que tienen lugar en la comprensión y recuerdo de narraciones.

Si especulamos sobre las distintas hipótesis explicativas de la comprensión del texto narrativo, género al que corresponde el material que hemos empleado, (v.gr.: la "hipótesis atencional", la "hipótesis del esfuerzo cognitivo" y la "hipótesis representacional"), partiendo de nuestros datos, aceptamos como la más plausible la hipótesis representacional, basada en el esquema mental previo que tiene el oyente o el lector, como factor clave de la comprensión. Estamos con Cooper (1990, pág. 35) en que "la comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debiera desarrollarse como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura". Es lo que nos hemos propuesto en nuestro trabajo, el desarrollo de procesos y habilidades cognitivas, partiendo de la información previa, la interacción y la adquisición de vocabulario (Sensat, 1984) dentro de un programa de modelado de habilidades metacognitivas. Los resultados dan fe de que la decisión estuvo bien tomada.

#### 4. MATERIAL Y METODO

A todos los alumnos, tanto del grupo experimental como control, se le pasó en octubre de 1990, previo al primer experimento las siguientes pruebas:

- Prueba de comprensión del WISC
- Prueba de semejanzas del WISC
- Una sesión de escucha estructurada (experimento-1)
- Expresión gráfica, mediante dibujo libre, de la sesión de escucha estructurada.
- Cuestionario sociocultural individual-familiar.

Siguiendo el diseño pretest-entrenamiento-postest, el grupo control siguió el currículum escolar propio de su edad y curso. El grupo experimental, además de seguir el programa escolar como el grupo control, dos veces por semana, en sesión de tarde, recibió tratamiento mediante el cuentacuentos. En total, se aceptaron como válidas 21 sesiones de 60 minutos de duración cada una, las que reunieron todos los parámetros preestablecidos: días de la semana, horario de trabajo, duración de la sesión, número de alumnos asistentes, número y tipo de preguntas y otras actividades, v.gr.: dibujo libre del material escuchado, dramatización y transfer.

En mayo-1991 se hizo el experimento-2 de escucha estructurada, el mismo para ambos grupos, que nos dio los datos para la comparación, así como la replicación de:

- Prueba de comprensión del WISC
- Prueba de semejanzas del WISC
- Batería de lectura (Espín, 1987) adaptada por nosotros a letra cursiva, ya que era el tipo de letra utilizada en las aulas.

## 4.1. Experimento-1

### 4.1.1. Método

**SUJETOS:** participan en la prueba 42 alumnos de primero de EGB del C.P. de Educación Compensatoria "Guadaljairé" (Alborada) de Málaga. El colegio, durante el curso escolar 1990-91, tuvo tres aulas de 1º de EGB (aulas A, B y C). Todos los niños matriculados para empezar el ciclo inicial de EGB estaban registrados en una base de datos por orden alfabético de apellidos. La distribución por grupos se hizo asignando el 1º de la lista al grupo 1 (aula A), el 2º al grupo 2 (aula B), el 3º al grupo 3 (aula C), el 4º al grupo 1 (aula A), el 5º al grupo 2 (aula B), y así sucesivamente. De estos tres grupos, aleatoriamente formados, se tomó el aula A y la mitad de los alumnos del aula B para formar el grupo control, y el resto (el aula C y la mitad de la B) para el grupo experimental. Se procedió rellenando una ficha de datos pertinentes a la trayectoria escolar de cada alumno, tales como: edad a la que tuvieron su primera experiencia escolar, años en régimen escolar, nivel socioeconómico de los padres, nivel sociocultural de los padres, etc. Se contaba también con la valoración sociocultural y económica de la zona donde está enclavado el colegio, y lo más importante, la larga tradición de fracaso en lectoescritura, que presentan los alumnos de los colegios de educación compensatoria.

Las sesiones de trabajo eran dirigidas por la logopeda del colegio y se contaba con la presencia de una de las tutoras de 1º, que actuaba de "compañera más eficaz".

### 4.1.2. Material y procedimiento

Elegimos material de tipo narrativo por sus características de estructura repetida, frecuente aparición de personajes animales, fácil identificación del niño con los personajes, posibilidad de dramatización, uso de onomatopeyas para reforzar sonidos del habla, esquema universal del cuento, etc. El material básico estaba tomado de la colección "*Cuentacuentos*" (colección de cuentos para mirar, leer y escuchar, publicado por Salvat Editores, S.A. Barcelona, 1987), que consiste en una serie de cuentos en cassetes para audición y los fascículos correspondientes para seguir la narración y de los que hizo uso exclusivo el equipo investigador para preparar las sesiones de trabajo con los niños. Partiendo de este material se hizo una selección de cuentos (cf. lista adjunta) atendiendo a su nivel de dificultad comprensiva, que no fueran conocidos por los niños del experimento, que guardaran la estructura del cuento clásico y que tuvieran corta duración (entre 2 y 8 minutos si se oían sin interrupción). El cuento era presentado a los niños a nivel auditivo solamente mediante un radiocasette convencional y de forma segmentada. Sólo al final, después de terminada la sesión, se podía oír el cuento de forma ininterrumpida.

El procedimiento consistía, pues, en escuchar frases o párrafos del cuento e ir intercalando preguntas adecuadas, siguiendo el modelo de escucha propuesto por Smith y Dahl (1989) para aprender a:

- *Hacer inferencias:* el trabajo del alumno como oyente consiste en completar la información que falta. "Hacer inferencias es tratar de encontrar respuestas lógicas basadas en la información disponible" (Smith y Dahl, 1989, p.101).
- *Extraer conclusiones:* la escucha se hace de forma interrumpida para que el alumno prediga lo que acontecerá después, haga clasificaciones, etc. (cf. Smith y Dahl, 1989, p. 102).

- *Comprender las relaciones causa-efecto*: el material debe estar muy bien estructurado y las paradas previstas. Las predicciones de los alumnos se contrastan con las soluciones del texto (cf. Smith y Dahl, 1989, p. 109).
- *Activación de script*: el proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto (Cooper, 1990, p.20). Se pretendió siempre relacionar el nuevo material con materiales ya trabajados, tanto referentes a contenidos curriculares como a cuentos anteriores.

Así mismo concedimos mucha importancia al entrenamiento de procesos inhibitorios y de control, creando la alternancia o turno tan necesaria para el diálogo.

En cada sesión de trabajo había dos tipos de problemas que el niño debía resolver, (1) propios del contenido semántico de cada cuento, y (2) relativos a la estructura general. Del tipo (2) estos eran los cuatro subproblemas más importantes a los que enfrentábamos a los niños:

- 1) Buscar rimas a los finales de los cuentos siguiendo el esquema "Colorín, colo..., este cuento se llama... (título del cuento)" (cf. Smith y Dahl, 1989, p. 63).
- 2) Encontrar dónde está el problema (conflicto) que planteaba cada cuento, ya que una vez que estaba descubierto el problema sí que era fácil discutir sobre la solución dada por el cuento y las que nosotros habíamos aportado previamente para ver si coincidían y si las nuestras eran más o menos eficaces.
- 3) Lograr que algún niño hiciera un resumen del cuento, idea principal, pues la tendencia general era volver a contar todo el cuento. Para corregir esta tendencia sugerimos al lector recurrir a los programas de Smith y Dahl (1989, p.86) y Baumann (1990) sobre entrenamiento en la idea principal.
- 4) Dar el título y pedir que imaginaran el cuento (sólo en las últimas sesiones). O bien, trabajar el cuento y pedir al final que le pusieran título (cf. Smith y Dahl, 1989, p.84).

Quizá no sea superfluo decir que la evolución de los niños en esta investigación ha seguido una marcha desde el estructuralismo, primeras sesiones, al esquematismo, en las últimas. Es difícil reprimir la tentación de hacer un paralelismo entre los modelos de corte estructural de los años 70 y los modelos de esquemas actuales en comprensión verbal (cf. Vega, 1990). Quizá una incidencia mayor en trabajos de campo ahorraría pasos intermedios en la investigación básica dirigida a proponer modelos teóricos en este y en otros muchos aspectos.

#### 4.2. Experimento-2

A finales del curso escolar, mayo-1991, todos los alumnos, tanto del grupo control como del experimental, fueron sometidos al *experimento-2*, que sigue las mismas pautas que el *experimento-1*. Lógicamente cambia el material narrativo, pero se mantiene la dinámica y adaptación de preguntas relativas a la comprensión del texto o a la producción de inferencias, teniendo en cuenta la maduración propiciada por los 6 meses que median entre



ambos experimentos. Con ello se pretende medir la madurez en razonamiento lógico, comprensión verbal, extracción de inferencias, dominio de estrategias inductivas y deductivas, y madurez lectora.

El interés de este segundo experimento era controlar la evolución que habían tenido los dos grupos. Se aprecia cierta evolución en el grupo control, que era de esperar y atribuimos al efecto de maduración. Se aprecia una evolución muy significativa en el grupo experimental, atribuible a la maduración más al entrenamiento en escucha estructurada durante más de seis meses. El análisis estadístico de los datos y las gráficas correspondientes, a las que remitimos al lector, dan cuenta de ello.

**TABLA 1**

<b>Listado de los cuentos de las sesiones aceptadas</b>	
<i>TITULO</i>	<i>TIEMPO</i>
1. La gallina de los huevos de oro	2'41
2. La rana, el gato y la gallinita	2'48
3. La navidad de Papá Noel	8'42
4. El perro y el hueso	1'55
5. El hombrecillo de bizcocho	4'27
6. ¿Quién es el más fuerte?	3'52
7. El león y el ratón	2'25
8. La luna y el lago	6'33
9. Los gorros colorados	4'55
10. Los vecinos ruidosos	2'37
11. El león y el pavo real	3'18
12. ¿Por qué no puede hablar la jirafa?	3'11
13. La tortuga necia	2'08
14. Mulas ¡no!	6'40
15. La zorra y el cuervo	2'36
16. El zorro glotón	1'55
17. ¿Puedes guardar un secreto?	8'10
18. Abdula y el genio	8'10
19. El parasol	2'40
20. La cigarra y la hormiga	1'40
21. Los tres cabritos Billy	4'11

## 5. ANALISIS DE RESULTADOS

Hemos utilizado un diseño factorial mixto 2 x 2 con un factor intersujeto y un factor intrasujeto. El factor intersujeto, que llamamos "Grupos", tuvo dos niveles: Grupo experimental y grupo control (cf. ut supra). el factor intrasujeto, que llamamos "periodos de medición", también tuvo dos niveles, relacionados con el pretest y el postest. Como variable dependiente se adoptó el nivel de comprensión medido mediante las pruebas de Comprensión y Semejanzas del WISC, así como con el test de lectura de Espín (1987). La

prueba de madurez lectora sólo fue aplicada una vez, al final del tratamiento, por eso le hemos concedido un tratamiento estadístico especial, "huyendo del culto reverencial a los hallazgos numéricos" (Molina, 1990, p. 10). El material verbal recogido al aplicar esta prueba es un "activo" valiosísimo para matizaciones posteriores. Además de los factores "grupos" y "periodos", se analizó la variable escolaridad con el fin de controlar su efecto.

Previo el análisis estadístico, del que entresacamos los aspectos más importantes, analizamos todas las respuestas de los alumnos de las que se extrajeron tres tipos de datos:

a) Datos cuantitativos y cualitativos aprovechados para la confirmación de homogeneidad y exclusión de defectos de forma que restaran validez a las conclusiones finales.

b) Puntuaciones directas de las respuestas a las pruebas del WISC, que fueron transformadas siguiendo pautas standar según el manual del Wechsler para niños.

c) Puntuaciones a la batería de lectura. Del análisis de las respuestas dadas en las distintas subpruebas de lectura se han podido extraer otros datos relativos a la riqueza y uso del lenguaje, predominio o no de unas funciones lingüísticas acordes con la edad de los sujetos, longitud media de la frase, uso de palabras pivot, etc. etc., que no son expuestos aquí por exceder los límites de esta investigación y nuestro propósito.

Se realizó un análisis multivariante de covarianza, para las pruebas de comprensión y semejanzas, mediante el programa P4V del paquete estadístico BMDP. Como covariable se estimó el tiempo de escolarización de los sujetos, que resultó ser no significativa ni para el análisis multivariante ni para el análisis univariante.

TABLA 2

<i>Grupos Periodos</i>	<i>Variables</i>	<i>Grupo Control</i>	<i>Grupo Experim.</i>	<i>Total</i>
<i>Pretest</i>	Comprensión	X 8.39	8.25	8.31
		Sx 2.83	1.55	2.21
	Semejanzas	X 4.94	4.85	4.89
		Sx 2.86	1.84	2.35
<i>Postest</i>	Comprensión	X 9.83	13.55	11.79
		Sx 2.30	1.79	2.76
	Semejanzas	X 6.44	11.20	8.95
		Sx 2.87	3.74	4.09
<i>Total</i>	Comprensión	X 9.11	10.09	
		Sx 2.64	3.15	
	Semejanzas	X 5.59	8.02	
		Sx 2.92	4.33	

En el comentario de resultados, y con el intento de facilitar al lector la comprensión de los mismos, seguimos el siguiente orden:

- 1) análisis de los datos relativos al factor "grupos",
- 2) análisis relativos al factor "periodos",
- 3) análisis relativos a la interacción, que subdivididos en cuatro niveles:
  - a) diferencias entre grupos en el Pretest
  - b) diferencias entre grupos en el Postest
  - c) diferencias entre Pretest-Postest en el Grupo Control
  - d) diferencias entre Pretest-Postest en el Grupo Exper.

Aparte comentamos los datos relativos al factor comprensión lectora y pronóstico sobre lectura comprensiva.

1) Factor "Grupos": con respecto al factor "Grupos", dividido en grupo experimental y grupo control, los datos estadísticos arrojaron diferencias significativas tanto en el análisis multivariante como variante:

Análisis multivariante .....  $F(2,34) = 3.53$  y  $p = 0.04$   
 Análisis univ. comprensión .....  $F(1,35) = 5.59$  y  $p = 0.02$   
 Análisis univ. semejanzas .....  $F(1,35) = 6.03$  y  $p = 0.01$

Controlando el efecto de la escolarización, el grupo experimental obtiene puntuaciones superiores en el postest a las obtenidas por el grupo control, tanto en comprensión como en semejanzas. Las puntuaciones obtenidas en ambas variables dependientes son más bajas en la primera medición (pretest) que en la segunda (postest) en ambos grupos. La ganancia absoluta obtenida por el grupo control cabe atribuirla a la variable maduración; en cuanto al grupo experimental, la ganancia absoluta es mucho mayor, opinamos que se debe a la suma de la ganancia dependiente de la variable maduración, equiparable a la correspondiente del grupo control, más la ganancia atribuible al tratamiento recibido.

2) Factor "Periodos de medición": comprende dos periodos (pretest-postest). Estos son los datos arrojados por el tratamiento estadístico:

Análisis multivariante .....  $F(2,35)=150.39$   $p<.001$   
 Análisis univ. para compr. ....  $F(1,36)=192.37$   $p<.001$   
 Análisis univ. para semej. ....  $F(1,36)=165.42$   $p<.001$

3) Análisis de la interacción: los datos obtenidos de la interacción también fueron significativos tanto en el MANOVA como en el ANOVA:

Análisis multivariante .....  $F(2,35)=52.94$   $p<.001$   
 Análisis univ. para compr. ....  $F(1,36)=62.87$   $p<.001$   
 Análisis univ. para semej. ....  $F(1,36)=63.14$   $p<.001$

Para una mejor comprensión de la interacción, dividimos el comentario en los cuatro puntos siguientes:

a) Diferencias entre grupos en el Pretest: no se encuentran diferencias significativas, ajustándose así a las predicciones, pues los grupos habían sido cuidadosamente equilibrados para evitar posibles diferencias. Es más, el grupo experimental arroja valores absolutos unas décimas por debajo del grupo control.

b) Diferencias entre grupos en el Postest: se dan diferencias significativas, lo que se ajusta a las predicciones de nuestra hipótesis. Estas diferencias cabe atribuir las al efecto del tratamiento recibido, por lo que se concluye que es eficaz.

c) Diferencias entre Pretest-Postest en el Grupo Control: se aprecian diferencias en los valores absolutos, que no son diferencias estadísticamente significativas. Estas diferencias eran esperadas como resultado del factor maduración. No hay que olvidar que entre el pretest y el postest mediaron más de seis meses.

d) Diferencias entre Pretest-Postest en el Grupo Experimental: se aprecian notables diferencias en los valores absolutos, que se traducen en diferencias estadísticamente significativas. Este dato era esperado, pues nuestra hipótesis de partida pronosticaba que el tratamiento recibido por el grupo experimental haría cambiar los resultados en el postest con respecto al grupo control.

Para una comprensión más intuitiva de estos resultados, véanse las gráficas 1, 2 y 3. En estas gráficas se aprecia bien lo arriba expuesto, máxime en la gráfica de líneas. El punto de partida es prácticamente el mismo mientras que el de llegada se distancia considerablemente. En ambas VD se repite el mismo fenómeno, que viene a corroborar la hipótesis principal.

Resumiendo, el grupo experimental obtiene puntuaciones mayores tanto en comprensión como en semejanzas. Las puntuaciones obtenidas en ambas VD son más altas en el Experimento 2 (Postest) que en el Experimento 1 (Pretest). Las puntuaciones en ambas variables son similares en ambos grupos antes del tratamiento, dado que eran grupos homogéneos. Posterior al tratamiento, el grupo control mejora algo, atribuible a la maduración como efecto del paso del tiempo. El grupo experimental obtiene puntuaciones más altas, atribuibles al tratamiento recibido. En todos los supuestos está controlado el efecto de la escolarización.

Nos queda un tercer gráfico, donde se compara el nivel de comprensión lectora de los sujetos. Los resultados gráficos dan idea de la mejora alcanzada en comprensión lectora por el grupo experimental. Comparado el grupo experimental con el control se aprecia una diferencia de 2.6 en una escala de 1 a 10 (cfr. gráfico 3, donde los datos han sido elaborados para dar una comprensión altamente intuitiva). Los resultados no pueden ser más prometedores y ajustados a nuestras hipótesis de trabajo. En definitiva, estos datos responden a nuestra pregunta, es decir, ¿puede mejorarse el nivel de comprensión lectora mediante tareas de escucha estructurada coincidiendo a anticipándose a la instrucción del aprendizaje de la lectura? Nuestros resultados son optimistas y nos permiten por el momento decir que sí. El interés, a partir de estos primeros resultados, se centra en saber si esta ventaja se mantiene, aumenta o se pierde en los próximos años. Sugerimos continuar la investigación dividiendo el grupo experimental en otros dos, de modo que se vuelva a tener un grupo control, que no tendría ningún apoyo escolar extra, y un grupo experimental, que continuaría con el programa de escucha estructurada acomodando el material de escucha y las preguntas a su cada vez más rica competencia lingüística, dominio lector y conocimientos curriculares.

## 6. CONCLUSIONES FINALES

La hipótesis de diferencia por efecto de la maduración, reflejada en las distintas puntuaciones obtenidas en el factor "periodo de medición", se cumple. Era de esperar que los alumnos mejoraran sus resultados por el simple paso del tiempo. Sin embargo, esta mejoría es significativamente superior en el grupo experimental con respecto al grupo control.

Era de esperar que el tratamiento que reciben los alumnos del grupo experimental hiciera mejorar sus resultados finales con respecto a los resultados del mismo momento del grupo control. En este sentido, la hipótesis se confirma sobrepasando todas las previsiones.

Los datos relativos a los aspectos de madurez verbal y competencia lingüística, medidos en riqueza de vocabulario, longitud media de la frase, estructuración morfosintáctica y adecuación estímulo respuesta, analizados con el programa "Childes/Clan", y no explicitados aquí por no ser un objetivo inicial de esta investigación, también arrojan datos confirmando una mejora significativa. Ahí queda el material registrado para futuros análisis.

La hipótesis inicial de que la madurez lectora se verá beneficiada si coincidiendo con la edad de iniciación en la lectoescritura se sigue un programa paralelo de "Escucha estructurada", como el que hemos llevado a cabo, también se confirma. Pensamos que este programa puede ser aplicado en etapa preescolar, ya que no requiere el arte de saber leer por parte de los sujetos, sino que se trata de un entrenamiento para "saber escuchar". Idea que compartimos con Garton y Pratt (1991, pág. 235) cuando dicen "la comprensión de lo que se lee es el objetivo de toda lectura. La ayuda para este proceso debe proporcionarse antes de que empiece la lectura, inicialmente a través del desarrollo de las habilidades de comprensión oral y posteriormente a través de las ayudas para las habilidades directamente relacionadas con la comprensión lectora". Así como hay factores cognitivos y metacognitivos, lingüísticos y metalingüísticos, también los hay lectores y metalectores, que convendría desarrollar antes de los seis años de edad. Dicho de otra manera, se podrían hacer muchas tareas distintas de las que ahora oferta la escuela a los niños en etapa preescolar, que redundarían en mayores progresos de los contenidos curriculares de etapas posteriores.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a resumir nuestra investigación, a nivel de conclusiones operativas, en los siguientes postulados:

*Postulado 1:* La "escucha estructurada" es un entrenamiento eficaz, atractivo para los niños, reforzador de los procesos de atención selectiva, memoria y competencia lingüística. Saliéndose de los clásicos elementos o materiales "lectores", prepara para la madurez lectora.

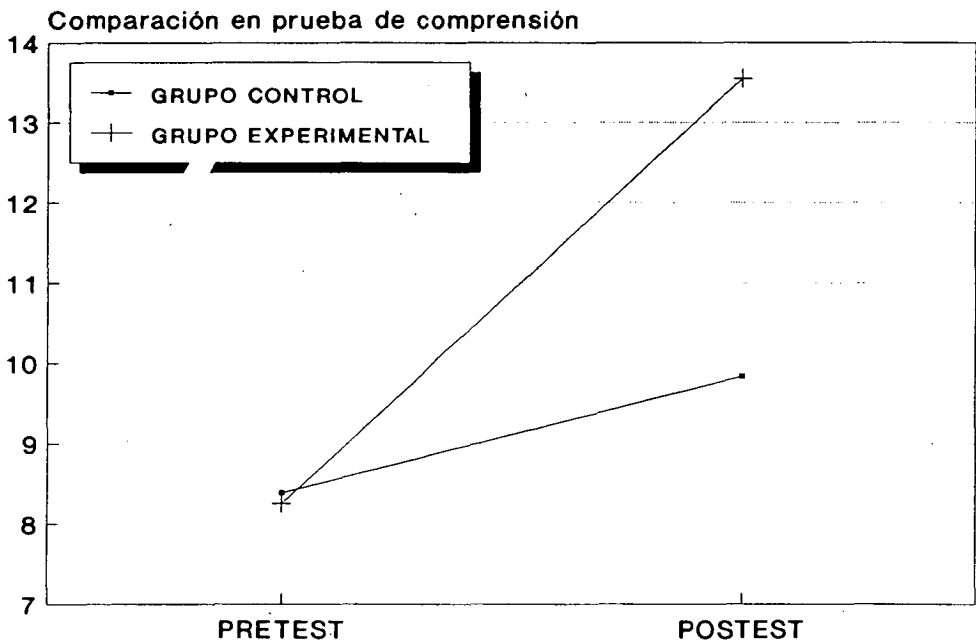
*Postulado 2:* Inferimos de los datos expuestos que el programa de "escucha estructurada" contribuye a formar estructuras de sucesos y estructuras jerárquicas de lectura, implicadas en la comprensión de textos. Mejora la comprensión lectora en sus niveles inferencial y crítico (ausentes éstos en la comprensión lectora de los niños de educación compensatoria, Cf. Espín, 1987). Los textos narrativos, con estructura universal y transcultural, son ideales para empezar el programa de escucha estructurada.

*Postulado 3:* El programa de "escucha estructurada" aplicado durante el primer año del ciclo inicial es un buen predictor de la madurez lectora del alumno.

*Postulado 4:* Este es un ejemplo de cómo con materiales baratos y programas de intervención sencillos se logra estimular, divertir, interesar y hacer madurar al alumno preparándole para el "arte" de saber leer.

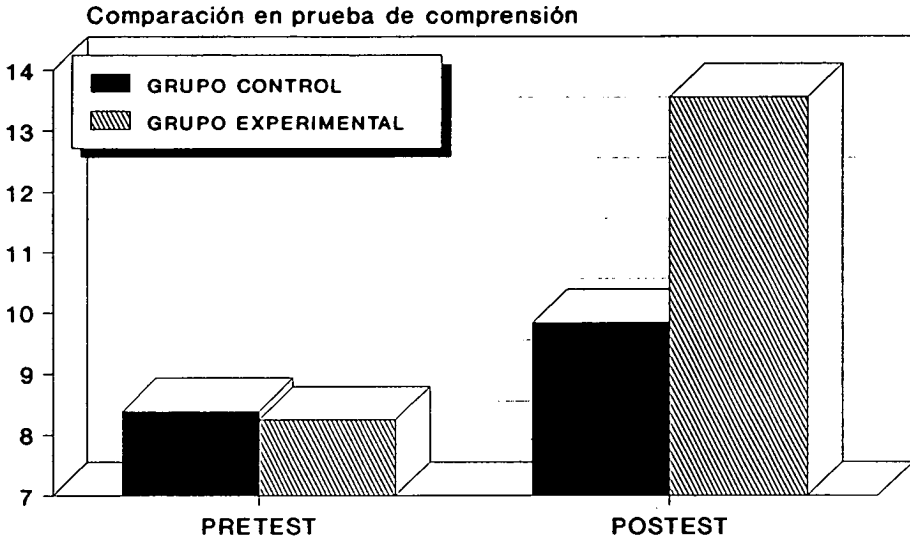
*Postulado 5:* Aunque nuestra investigación ha sido hecha con alumnos de compensatoria, y anteriormente con alumnos con necesidades educativas especiales, creemos que este programa es idóneo para niños "normales" en edad preescolar.

## COMPRESION



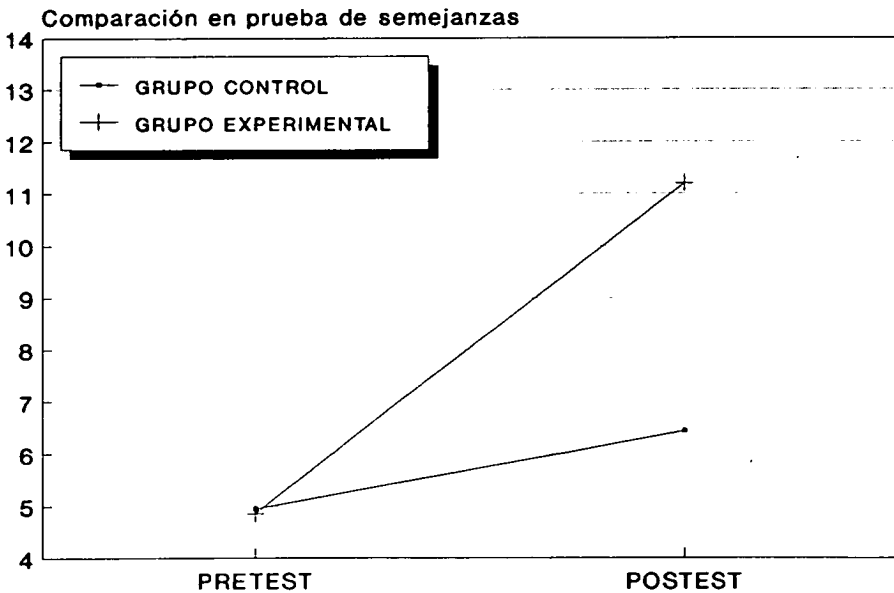
GRAF.1.-PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN COMPRESION SEGUN LOS FACTORES 'PERIODO DE MEDICION' Y 'GRUPO'.

## COMPRESION Cuentacuentos



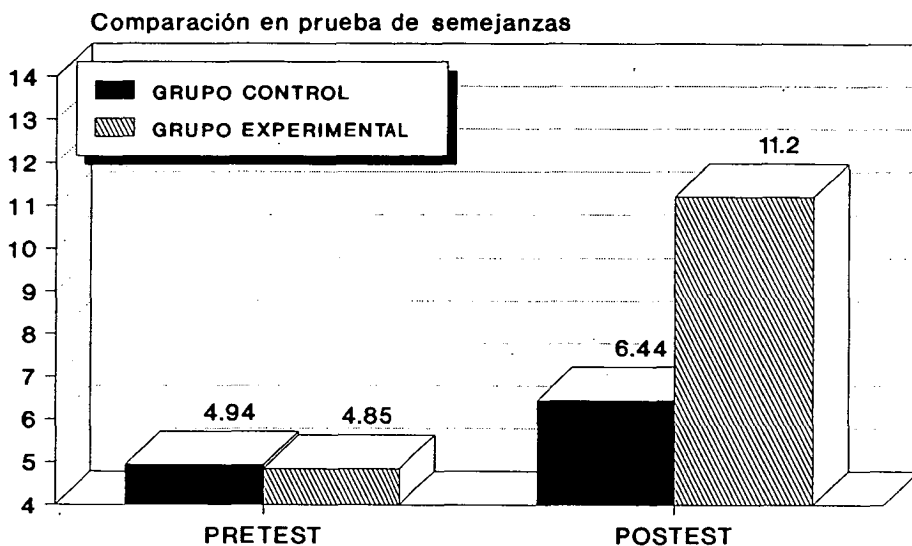
GRAF.1.-PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN COMPRESION SEGUN LOS FACTORES "PERIODO DE MEDICION" Y "GRUPO".

## SEMEJANZAS



GRAF.2.-PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN SEMEJANZAS SEGUN LOS FACTORES "PERIODO DE MEDICION" Y "GRUPO".

## SEMEJANZAS Cuentacuentos



GRAF.2.-PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN SEMEJANZAS SEGUN LOS FACTORES "PERIODO DE MEDICION" Y "GRUPO".

## COMPRESION LECTORA Cuentacuentos

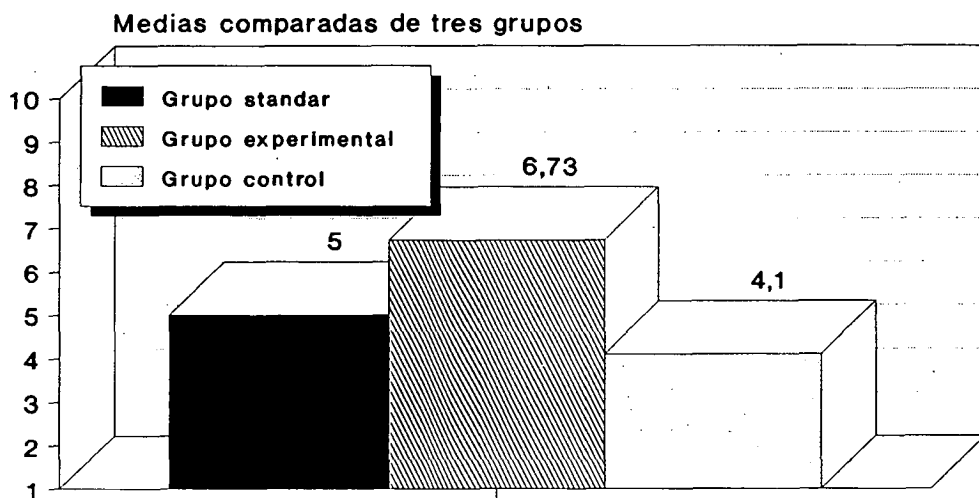


Gráfico 3



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUILERA, A. (1991): "¿Por qué los maestros abandonan la administración de programas de enriquecimiento cognitivo?", comunicación presentada al Primer Simposium nacional sobre programas de enseñar a pensar, Granada, 1991.
- ALEGRIA, J. y LEYBAERT, J. (1987): *Adquisición de la lectura en el niño sordo*. Madrid: MEC, serie documentos, nº 7.
- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D.R. y O'BRIEN, D.G. (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.
- ASHMAN, A. y CONWAY, R. (1990): *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid, Santillana, Aula XXI.
- BAUMANN, J. F. (Ed.) (1990): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.
- BEREITER, C. y ENGELMANN, S. (1977): *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona, Fontanella (Orig. de 1966)
- BRANSFORD, J. y JOHNSON, M. (1973): *Consideraciones sobre algunos problemas de la comprensión*. En F. Valle (comp.) (1990): *Lecturas de Psicolingüística*, vol. I, pp. 229-263. Madrid, Alianza.
- BUSTOS, I. (1979): *Discriminación auditiva y Logopedia*. Madrid, Cepe.
- CONRAD, R. (1979): *The deaf school child*. Londres, Harper and Row.
- COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor-MEC (Orig. de 1986).
- CORNETT, O. (1986): "La Palabra Complementada visualmente para los sordos". En *Logopedia y Nuevas Tecnologías*, pp. 20-28. Madrid, OEI-APANDA.
- CORNETT, O. (1991): "El Cued Speech como ayuda al desarrollo evolutivo del lenguaje en el niño sordo". En X Congreso Nacional A.E.E.S. pp. 139-151. Madrid, Ponce de León.
- CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura*. Madrid, Edit. Escuela Española.
- CHOATE, J.S. y RAKES, T. (1989): *La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1, 9-17.
- ESPIN, J. (1987): *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Barcelona, Oikos-tau
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, MEC-Paidós.
- MOLINA, S. (1991): *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid, CEPE.
- MOLINA, S. y otros (1990): *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas*. Alcoy, Marfil.
- RODRIGUEZ, D. (1987): *Entrenamiento auditivo y lectura: tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora*. Madrid, CEPE.
- SANFORD A. y GARROD, S. (1985): *Papel del conocimiento previo en las explicaciones psicológicas de la comprensión de textos*. En F.VALLE (comp.) (1990): *Lecturas de Psicolingüística*, vol. I, pp. 265-277. Madrid, Alianza.
- SENSAT, R. (1984): *Vocabulario básico infantil*. Barcelona, Bibliograf.
- SMITH, C.B. y DAHL, K.L. (1989): *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid, Visor.
- TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid, Visor.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Visor.
- VALLE, F. (1991): *Psicolingüística*. Madrid, Morata.
- VALLE y otros (1990): *Lecturas de Psicolingüística*. Vol. I, Madrid, Alianza.
- VEGA de, M. y otros (1990): *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza.