

Escuchar: el punto de partida

Cecilia Beuchat R.*

Introducción

De todas las funciones lingüísticas básicas, es el escuchar la primera en desarrollarse. Este desarrollo se inicia en el interior del mundo familiar y cuando encuentra en él condiciones favorables, se advierte luego en la comunicación de los niños con sus pares y profesores, una vez iniciada la etapa preescolar y básica. Sin embargo, tal como lo señalan Kean y Personke (1976), el interés de los niños por escuchar decae bastante y "la mayoría que entró en el colegio con un mejor desarrollo del escuchar que del hablar, abandona sus estudios escolares con un mejor desempeño en el hablar que en el escuchar" (p. 150).

Nuestra experiencia personal nos ha permitido comprobar una y otra vez que la capacidad de escuchar no se desarrolla adecuadamente, produciéndose problemas e interferencias en la interrelación entre educadores y alumnos. Los profesores sostienen que deben hacer uso de una serie de amonestaciones para lograr la atención de los alumnos o repetir una y otra vez órdenes, y que verifican con frecuencia poca comprensión auditiva de los mensajes emitidos.

En general, los educadores, no han tornado suficiente conciencia del tiempo que los niños deben escuchar en sus clases (Wilt, 1950), y también es cierto que resulta complicado prestar atención a lo que un grupo de niños requiere continuamente.

Por otra parte, los libros guías o manuales, ofrecen muchas más estrategias para leer y escribir que para hablar, y mucho menos para escuchar.

En una investigación reciente relacionada con las capacidades expresivas de los niños del primer ciclo de enseñanza básica (Iriarte et al., 1987), pudimos comprobar que más del 80% de los sujetos de la muestra no estaba habituado a escuchar y que tenía serias dificultades para intervenir y escuchar y respetar opiniones ajenas, todo lo cual dificultaba cualquier intento de trabajo con la expresión verbal. Tampoco estaban acostumbrados al escuchar apreciativo, vale decir a la audición de cuentos o poesías. La investigación planteó la necesidad de implementar un programa paralelo de carácter intensivo de desarrollo de conductas relacionadas con el escuchar.

Todo lo expuesto anteriormente, más la preocupación que nos han demostrado los docentes en numerosos cursos de perfeccionamiento, y también los alumnos universitarios en su período de práctica, ha servido de motivación para elaborar el presente artículo. El objetivo es sistematizar

* Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

algunos aspectos metodológicos acerca de esta importante función lingüística y ofrecer algunas sugerencias para desarrollarla en los cursos de la educación básica.

Función lingüística: escuchar

Partamos de un principio elemental: hay diferencia entre oír y escuchar. El oír se refiere a la recepción física de las ondas sonoras a través del oído. Escuchar, en cambio, incluye además del oír, la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y utilizar la información captada a través del canal auditivo.

Es necesario previamente verificar en los alumnos su capacidad para oír, puesto que se pueden presentar algunas alteraciones en ella. En 1975, Greene y Petty demostraron que la capacidad de oír puede estar alterada en un porcentaje que fluctúa entre un 5 y un 10 por ciento.

El escuchar puede definirse como el proceso por el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente.

De acuerdo con los resultados obtenidos en diversas investigaciones, comprobamos que el alumno pasa en el quehacer escolar una gran cantidad de tiempo escuchando. En 1926, época en que aún no aparecía la televisión, una investigación hecha por Rankin demostró que una persona se expresaba en forma oral durante el 75% del tiempo que usaba para comunicarse y un 40% estaba destinado a escuchar.

En un estudio ya clásico, Wilt (1950), comprobó en una muestra de 568 niños de educación básica, que los alumnos pasaban el 50% del día ejerciendo su capacidad auditiva y más de la mitad de este tiempo estaba dedicado a escuchar a la profesora. En ese mismo estudio, el autor demostró que el 61 % de los profesores consideraba que la lectura era lo más importante del curriculum escolar, mientras que sólo un 16% le atribuyó mayor importancia a la habilidad lingüística del escuchar.

Fisher y Terry (1982) nos recuerdan que los niños pasan por lo menos nueve horas del horario escolar escuchando. Eso bastaría para justificar la inclusión de un programa especial que desarrolle dicha función lingüística.

Estudios recientes confirman también que la mayor parte de las actividades que realiza un niño durante su día escolar, involucra el escuchar (Yatvin, 1986).

Escuchar, hablar y leer

De acuerdo con los estudios de Milner (1951) existen suficientes razones para pensar que la comprensión auditiva de los niños y la estructuración del lenguaje oral están correlacionados positivamente. Un estudio hecho por esta autora con niños de primer año, a los cuales se les dio la oportunidad de hablar y ser escuchados por un grupo de adultos, demostró un aumento

significativo de su capacidad auditiva. **El hablar y el escuchar tienen numerosos puntos en común.**

Por otra parte, al establecer un paralelo entre escuchar y leer, se puede observar que también hay una serie de aspectos comunes entre ambos procesos. Lundsteen (1971), por ejemplo, opina que el leer depende tanto del escuchar que puede ser considerado como una extensión especial de éste. La autora señala ciertos aspectos que son comunes entre ambas funciones lingüísticas:

Recepción: El auditor y el lector reciben un mensaje, por lo tanto el escuchar y el leer son funciones receptoras.

Rasgos análogos: signos sonoros del lenguaje que se observan tanto al escuchar como al leer.

Vocabulario: el niño necesita experimentar el lenguaje como oyente y hablante antes de comprenderlo como lector. La extensión del vocabulario auditivo incide en el vocabulario leído.

Destrezas comunes: algunas conductas que se desarrollan para comprender la lectura son similares a las que se presentan en la audición.

Lundsteen (1971) cita una serie de estudios realizados con niños de la etapa preescolar y básica en los que se demuestra que un buen entrenamiento en la capacidad de escuchar puede beneficiar a las habilidades lectoras. Olilla (1976) sugiere a los maestros practicar la comprensión auditiva con el fin de producir la transferencia a la lectura. Son especialmente importantes ejercitar la comprensión y evocación auditiva de hechos, ordenar en una secuencia acontecimientos escuchados, seguir instrucciones, interpretar y evaluar ideas. Todas éstas son habilidades que encontramos también en la lectura. También Devine (1978) estima que ambos tipos de habilidades, auditivas y lectoras, implican procesos similares o idénticos. Finalmente, en los estudios hechos por Pearson y Fielding (1982) y Boodt (1984), se aprecia una vez más una clara transferencia entre la comprensión auditiva y la comprensión de lectura.

Todos estos aportes teóricos refuerzan aún más nuestra convicción de crear un sólido programa de desarrollo del escuchar.

Tarea: aprender y escuchar

Entre los objetivos amplios que pretende alcanzar la educación escolar básica se encuentra la capacidad de escuchar. Más concretamente, es una conducta que se enfatiza fundamentalmente en la asignatura de castellano e idiomas extranjeros. Desde el momento en que el lenguaje oral es uno de los medios más frecuentes en las comunicaciones humanas (De Luca, 1983), el escuchar constituye una meta apreciada.

Al revisar la bibliografía especializada, llama la atención la gran cantidad de investigaciones que demuestran que es posible desarrollar la capacidad de escuchar durante esta etapa escolar. Ya en 1968, Duker revisó

aproximadamente 1300 estudios y concluyó que un número considerable de autores estaban de acuerdo en que se puede enseñar a escuchar y que los resultados se pueden medir. Los estudios de Pratt (1956) demuestran que para que la instrucción sea efectiva es necesario realizar un programa sistemático. A las mismas conclusiones llega Hollow en el mismo año, y Lundsteen en 1971. Finalmente Childers (1970), a partir de una muestra de 111 niños de diversos niveles de inteligencia, demostró que todos ellos podrían incrementar sus capacidades auditivas en forma significativa.

Niveles y tipos del escuchar

El escuchar constituye una conducta lingüística altamente compleja en la cual es posible advertir una serie de aspectos. Norton (1980) lo demuestra al analizar las diferentes pruebas que se utilizan para evaluar la capacidad auditiva de un sujeto, y destaca la cantidad y variedad de aspectos que se pueden considerar. A modo de ejemplo, la autora cita el STEP Listening Test, que contempla la comprensión del sentido pleno, la interpretación auditiva, la evaluación y la apreciación auditiva. También las subpruebas del Brown Carisen Listening Comprehension Test pueden servir como punto de referencia: evocación inmediata, seguir instrucciones, reconocer significado de palabras, comprensión auditiva, etc. Otras pruebas toman en cuenta la acuidad, la discriminación auditiva y el pensamiento crítico. Como se puede observar, los aspectos considerados en las pruebas son variados y obedecen a enfoques diversos.

Sara Lundsteen (1971) considerada, a nuestro juicio, como una de las especialistas en el tema, sugiere que para entender el proceso auditivo se hace necesario descomponerlo y observar las conductas que realiza el auditor.

En la bibliografía especializada hemos encontrado una variedad de enfoques que ayuda a comprender mejor el proceso mismo. Por razones de espacio sólo consideraremos los más relevantes. Tutolo (1977) distingue la acuidad, la discriminación auditiva y la comprensión auditiva literal, la interpretación crítica y evaluativa. Para Norton es necesario considerar los siguientes aspectos: la capacidad de oír como un prerrequisito; la percepción auditiva, vale decir, el distinguir un sonido de otro; el agrupar sonidos para formar palabras y la memoria auditiva. También agrega la capacidad de atención y concentración que permiten centrar el foco en el mensaje oral y seleccionar aquellas claves más apropiadas para reconstruir el mensaje del hablante. La autora agrega además que la comprensión auditiva puede ser literal, y ascender a un nivel más alto, denominado por Lundsteen "pensamiento detrás del escuchar".

En general, es frecuente observar en estos intentos taxonómicos la presencia de al menos tres niveles: uno que es eminentemente sensorial (oír), otro es perceptivo y un tercero se relaciona con una capacidad más profunda, la de llegar al sentido mismo del lenguaje escuchado. Existe una gran cantidad de estudios en relación con aspectos propiamente sensoriales y perceptivos y, en menor escala, a la comprensión auditiva.

Los planteos de los profesores norteamericanos a través del Consejo Nacional de Profesores de Inglés de Estados Unidos más las publicaciones de autores como Brodski (1978), Smith (1973), Wolvin (1969), Coody (1982) y otros, permiten llegar a distinguir las siguientes formas de escuchar.

Escuchar atencional: el auditor focaliza su atención en un estímulo para obtener información y participar en forma activa. P.e. se pueden mencionar actividades como escuchar un mensaje por teléfono o seguir instrucciones y órdenes simples. Este tipo de conducta auditiva es bastante usual en el aula, y es el que a nuestro juicio, debería ser cuidadosamente observado por el profesor con el fin de no abusar de él. Smith (1973) propone estimular este tipo de escuchar, tan objetivo y determinado, en forma creativa para que los niños desarrollen, a través de él, su imaginación. A modo de ejemplo, sugiere actividades como la de pedir que observen el jardín y luego "escuchen cómo crece el pasto".

En experiencias que hemos realizado en este sentido, hemos podido comprobar la originalidad de algunas propuestas de niños y también de adultos quienes sugieren, entre otras cosas, escuchar "cómo entra un gusano en una manzana", "cómo cae una hoja", "cómo suena una lombriz asomándose en la tierra", etcétera.

Escuchar analítico: se lleva a cabo cuando debemos analizar lo escuchado para responder o resolver algo. Va desde actividades muy elementales como son el discriminar sonidos y clasificarlos, hasta tareas más complejas como el responder guías de audición que permitan verificar la comprensión del material escuchado. Si el oyente enjuicia también el mensaje, estamos frente a un escuchar crítico.

Muchos teóricos se han planteado la tarea de establecer las diversas destrezas que comprende un escuchar analítico, y distintos intentos taxonómicos hacen recordar destrezas comunes relacionadas con la comprensión de la lectura. Lundsteen (1971), por ejemplo, establece una estrecha relación entre la comprensión auditiva y la comprensión de lectura y aplica para ello los cinco aspectos de la taxonomía de Bloom: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

El auditor escucha con el fin de ordenar secuencias, detectar detalles, establecer comparaciones, diferenciar realidad y fantasía, discriminar entre hecho y opinión, hacer inferencias sobre hechos y acontecimientos, establecer ideas importantes, etcétera.

Desde otra perspectiva, en el escuchar analítico encontramos todas aquellas conductas relacionadas con la percepción auditiva: discriminar sonidos iniciales y finales, establecer rimas, componer una palabra a partir de su deletreo, etc., tan propias de las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura.

Pero también es posible encauzar el escuchar analítico a través de actividades más creativas. Hemos estimulado a niños de 3º y 4º año a través de distintos juegos a inventar ruidos, emitirlos y adivinar a qué pueden

responder. También hemos clasificado con ellos ruidos hermosos, ruidos molestos, suaves, fuertes, violentos, divertidos, tristes, etc., y para luego crear otros nuevos y originales.

Se les ha solicitado a los niños salir a buscar un ruido o sonido interesante y traerlo “empuñadito en una mano” a la sala de clases. En la actividad, los niños abren su mano y emiten el sonido, y los demás deben adivinar qué es. Resulta interesante ver cómo aparecen ruidos cuidadosamente seleccionados. (Ruido que hace un termo con agua cuando lo presionan, ruido al correr las cortinas, ruido al tapar el lapicero, etc.)

Escuchar apreciativo: se realiza por goce, por el simple hecho de disfrutar y deleitarse con lo que se escucha. Se desarrolla cuando escuchamos un hermoso cuento, un poema, una conversación interesante, etc. La persona centra su atención en el estímulo con el afán de recrearse, de apreciar, sin tener una pauta fija, ni con la finalidad de responder a un cuestionario o a una ficha, o a otra tarea determinada. El objetivo es gozar con la belleza del mensaje. En este caso, la respuesta es personal y divergente.

Por otra parte, el auditor recibe sensaciones e impresiones del material escuchado que lo pueden impulsar a una actividad expresiva creadora.

En otras experiencias se puede motivar la expresión escrita a partir de un trozo musical o la lectura de un poema. Entre las obras musicales, dan principalmente resultados positivos aquellas de carácter programático o música incidental. A modo de ejemplo, están **Sueño de una noche de verano**, de Mendelsohn; **La suite cascanueces**; **La bella durmiente** o cualquier otro ballet de Tchaikowsky; **Suite Peer Gynt** de E. Grieg; **El mar** de O. Debussy; **Sinfonía del nuevo mundo** de A. Dvorak y muchas otras.

Es importante también que el material literario sea atractivo a los ojos infantiles, y leído o narrado con expresividad por parte del educador. En este sentido son apropiados los cuentos reiterativos y concatenados en los primeros años, y los que contengan mucho material sonoro: onomatopeyas, aliteraciones y juegos de palabras.

Escuchar marginal: permite captar otros estímulos auditivos cuando el foco de la atención está centrado en un elemento específico. El típico ejemplo lo constituye la persona que lee, escribe o estudia mientras escucha música. Si bien ésta no es una conducta muy frecuente en una situación de clases, este tipo de escuchar se da en los trabajos grupales o en actividades que van acompañadas de música. Por lo demás, en el ambiente que nos rodea en el mundo de hoy, estamos permanentemente obligados a desarrollar este tipo de escuchar.

Proposiciones para un programa de desarrollo del escuchar

Cualquier programa que tenga como objetivo alcanzar un desarrollo de la expresión verbal, debe velar por un adecuado desarrollo del escuchar. Para ello se sugiere llevar a cabo un programa que comprenda los siguientes aspectos:

- Toma de conciencia de lo que significa escuchar y de la importancia que tiene para un trabajo en común y también personal.

A través de cuentos relativos al tema, p.e. "La liebre de las orejas grandes" de Ursula Wölfel, se podrán organizar conversaciones y discusiones con los alumnos para motivarlos. También resultan efectivos algunos juegos que demuestran la imposibilidad de comunicarse que se produce cuando todos hablan al mismo tiempo y que demuestran la necesidad de esperar turno para hablar, solicitar la palabra, etc.

- Toma de conciencia de lo que es el silencio y del ambiente saturado de ruidos que nos rodea. Nuestros Alumnos, hoy más que nunca, no conocen lo que es el silencio, según el músico Schaffer "un saco de posibilidades". Cuando el niño aprende y se da cuenta de lo que es el silencio, sabe aprovecharlo, ofrecerlo y solicitarlo a los demás. Los juegos que permiten verificar la oposición bulla-silencio son interesantes en este sentido.
- Establecer algunas normas para el buen desempeño de la expresión oral y del escuchar. Estas deben ser establecidas en conjunto entre profesor y niños y deben surgir de un real deseo de poder hacer un trabajo armonioso que sirva a todos.

Palabras claves (¡chitón!), melodías breves, movimientos específicos, pueden servir como señal para indicar el momento en que es necesario guardar silencio y escuchar. Personalmente, hemos comprobado en forma sistemática el efecto positivo de las "cadenas de silencio" a través de las cuales los niños tomándose de la mano, se transmiten una verdadera "corriente de silencio" impulsada por el profesor quien, a su vez, ha obtenido este valioso tesoro de un cofre imaginario. En un comienzo este tipo de actividad no resulta fácil y da lugar a risas y comentarios, sin embargo, pronto se comprueba el efecto.

Estas normas que se proponen no son rígidas. Sabemos que la espontaneidad y la impulsividad propias de los niños romperán muchas veces nuestras propuestas, sin embargo, poco a poco, se van integrando a la rutina diaria de la clase.

- En el programa deben incluirse numerosas actividades que apunten a los diversos tipos de escuchar que ya se explicaron. Desafortunadamente en nuestras aulas se exageran demasiado las actividades del escuchar atencional y analítico, y poco el apreciativo y crítico. En este sentido reiteramos la inclusión de la literatura como fuente inagotable de posibilidades.
- El papel del educador debe ser el de auditor modelo, y el primer requisito es demostrar, en todo momento, su capacidad para escuchar a los demás. Esto significa tener tiempo para escuchar, estar atento y emplear reacciones que demuestren la conducta (gestos, afirmaciones breves).

No debe suceder lo que relata una ya clásica anécdota en que un niño le cuenta a su profesor que en la noche tuvieron que llevar de urgencia a su padre al hospital, y éste le responde: "¡qué fantástico!".

Se propone que el educador revise, y si su autocrítica lo resiste, grabe su comunicación oral con los niños, con el fin de analizar una serie de aspectos que inciden: tono, volumen, timbre de voz; tiempo que da para que los niños respondan; inclusión de refuerzos positivos al captar mensajes; grado de motivación al escuchar a los alumnos, etc. El profesor no debe exigir continuamente detalles. Como dice Brodski (1978) hay diferencia entre inquirir y ser curioso. Tampoco debe darse la sensación de estar evaluando o enjuiciando.

- Se hace necesario revisar factores que pueden estar interfiriendo la capacidad de escuchar en la sala de clases y aquellos que la favorecen.

En este sentido, es interesante considerar los resultados que entrega la investigación:

- los niños escuchan mejor en las primeras horas de la mañana;
- lo hacen mejor cuando el profesor deja unos segundos para responder las preguntas y cuando éstas son abiertas y no requieren sólo respuestas monosilábicas;
- los niños incrementan su capacidad de escuchar cuando se les da la oportunidad de participar activamente y discutir;
- escuchan mejor la información y las ideas del profesor cuando son presentadas en forma variada y cuando tienen significado y relevancia para ellos;
- se muestran motivados cuando conocen el propósito de la actividad y cuando se los estimula y refuerza.

Ser un buen auditor no es fácil y nosotros como adultos podemos haber perdido esta capacidad. Muchos profesores invierten demasiado tiempo repitiendo una y otra vez la misma instrucción y esto se convierte en un círculo vicioso, pues el alumno se fía de esa repetición para no escuchar. Las instrucciones deben darse una o dos veces y los alumnos deben conocer los propósitos para los cuales deben escuchar.

Ser un buen auditor significa mirar a la persona mientras se habla, no interrumpir y hablar al mismo tiempo que ella, pensar en lo que está diciendo el interlocutor y no manifestar gestos de impaciencia. Si el discurso se alarga sin necesidad, solicitar, con respeto y tino, un corte.

- Es necesario tomar conciencia de que en las actividades lingüísticas, es prácticamente imposible mantener a los niños en un silencio absoluto. Brodski (1978) sostiene que muchos de ellos son catalogados como "buenos alumnos" porque no meten bulla, no hablan y no producen problemas emitiendo sus opiniones. En cambio, a veces, los niños curiosos, imaginativos, entusiastas e independientes son rotulados como molestos. La clase debe reflejar siempre un dinamismo vital.

- Las actividades que se propongan deben ser dinámicas y variadas. Se deben incluir numerosos juegos que van desde los populares “Sillas musicales”, “Gato y ratón”, hasta aquellos en que pueden usarse instrumentos musicales, grabaciones, etc. El niño debe “vivir” la experiencia del escuchar para valorarlo en toda su dimensión.
- Es importante incrementar que contemplen no sólo el leer textos en forma oral y silenciosa, sino también escuchar la lectura de otros, incluyendo al profesor. La narración de cuentos debe estar frecuentemente presente en nuestras estrategias, al igual que la audición de poemas literarios y de origen folklórico.

Consideraciones finales

El hombre es por naturaleza un ser social y requiere de la posibilidad continua de comunicación con sus semejantes. Si uno de los grandes objetivos de la educación es mejorar dicha comunicación, se hace ineludible un programa que desarrolle la capacidad de escuchar.

Pero no es sólo en la dimensión social donde se ve la importancia de la audición. Tal como se ha señalado en este trabajo, puede ser también una conducta significativamente influyente en otros procesos como es el de la lectura.

La capacidad de escuchar permite al individuo llegar a las grandes creaciones literarias de la Humanidad y enriquecer así su espíritu, entregándoles un medio de recreación y crecimiento personal.

El educador juega un papel de gran importancia en el logro de estos objetivos. Es muy enriquecedor para los niños tener la posibilidad de actuar en un ambiente en el cual puedan expresar sus ideas y sentimientos, sus inquietudes y opiniones; un marco de libertad y respeto en el que se les escuche y donde ellos también ejerzan la conducta de escuchar.

Deseamos terminar citando un fragmento que, a nuestro juicio, sintetiza la filosofía que debería impulsar a todo educador en el desarrollo del escuchar.

Pertenece al libro **Momo**, del autor contemporáneo alemán, Michael Ende. En él, se destaca la cualidad que posee la protagonista y que es justamente la de saber escuchar:

“Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurría, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y simpatía.

Mientras tanto miraba al otro con sus grandes ojos negros y el otro en cuestión notaba de inmediato cómo se le ocurrían pensamientos que nunca hubiera creído que estaban en él.

Sabía escuchar de tal manera que la gente perpleja o indecisa sabía muy bien, de repente, qué era lo que quería. O los tímidos se sentían de súbito muy libres y valerosos. O los desgraciados y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien creía que su vida estaba totalmente perdida y que era insignificante y que él mismo no era más que uno entre millones, y que no importaba nada y que se podía sustituir con la misma facilidad que una maceta rota, iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo, y le resultaba claro, de modo misterioso mientras hablaba, que así tal como era él, sólo había uno entre todos los hombres y que, por eso, era importante a su manera, para el mundo.

¡Así sabía escuchar Momo!" (pp. 20-21).

Creemos que todos los adultos y muy en especial, los educadores, deberíamos parecer nos un poco a Momo.

Referencias bibliográficas

- Boodt, Gloria (1984) Critical listeners become critical readers in remedial reading class. En **The Reading Teacher**, 37 (enero), 390-394.
- Brodski, Ch. M. (1978) **Teaching language arts creatively**. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc.
- Coody (1982) Teaching elementary language arts: A literature approach. Belmont, Ca.: Wadsworth Publ. Co.
- Childers, P. (1970) Listening ability is a modifiable skill. **Journal of experimental education**, 38 (verano), 1-3.
- De Luca, M.O. de (1983) **Didáctica de la lengua oral**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Devine, Th. G. (1978) Listening what do we know after fifty years of research and theorizing. **Journal of Reading** (enero), 302-303.
- Fisher, C.J.; Terry, A. (1982) **Children's language and the language arts**. New York: Mc Graw Hill Book.
- Greene, H.; Petty, W. (1975) **Developing language skills In the elementary school**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hollow, M.K. (1956) Listening comprehension of the intermediate grade level. **Elementary School Journal**, 56 (diciembre), 158-161.
- Iriarte, F. y otros (1986) Capacidades expresivas y posibilidades de desarrollo en el escolar de enseñanza básica. Investigación **DIUC** 129, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kean y Personke (1976) **The language arts. Teaching and learning in the elementary school**. New York: St. Martin's Press.
- Lundsteen, Sara W. (1971) **Listening: Its impact on reading and the other language arts**. Urbana III: National Council of Teachers of English.
- Milner, E. (1951) A study of the relationship between readiness in grade one school children and patters on parent child interaction. **Child Development**, 22 (junio), 95-112.
- Norton, Donna E. (1980) **The effective teaching of language arts**. Columbus: Charles E. Merrill, Publ. Co.
- Ollila, Lloyd (1976) Reading: Preparing the child. En Pose Lamb y Richard Arnold (eds.), **Reading: Foundations and instructional strategies**. California: Wadsworth.
- Pearson, P.D. y Fielding, L. (1982) Research update: Listening comprehension. En **Language arts**, 59 (septiembre), 617-29.

- Pratt, E. (1956) Experimental evaluation of a program for the improvement of listening. **Elementary School Journal**, 56 (marzo), 315-320.
- Rankin, P.T. (1926) The measurement of the ability to understand spoken language. Disertación doctoral de la Universidad de Michigan. En Fisher, C.J. y Terry S., op. cit.
- Smith, J. (1973) **Creative teaching of the language arts in the elementary school**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Stewig, J.W. (1982) **Teaching language arts in early childhood**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tutolo, D. (1977) A cognitive approach to teaching listening. **Language Arts**, 54 (marzo), 262-65.
- Wilt, Miriam E. (1950) A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education. **Journal of Educational Research**, 43 (abril), 626-636.
- Wolvin, A.D. y Cookley, C.G. (1969) **On reading communication skills**. Urbana III: Eric Clearinghouse, 7-13.
- Yatvin, J.A. (1986) **Learning language through communication: A functional perspective**. Belmont: Wadsworth.