



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Comprensión oral de relatos en una segunda
lengua, inglés, en el aula infantil hispanohablante.
Problemas y categorización

Autor/es

Sara Beroy Pedregosa

Director/es

Oana Maria Carciu

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2019/2020

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
 1.1 Objetivos del trabajo:	5
2. MARCO TEÓRICO	5
 2.1 Habilidades y destrezas de los niños de cinco años en la comprensión de historias.....	6
 2.2 Aprendizaje de una segunda lengua.....	9
 2.3 Code-switching	11
3. METODOLOGÍA	13
4. RESULTADOS	15
 Estudio 1	16
 Estudio 2	21
 Estudio 3	24
 Estudio 4	26
5. CONCLUSIONES	30
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	33

Comprensión oral de relatos en una segunda lengua, inglés, en el aula infantil hispanohablante. Problemas y categorización

Oral comprehension of stories in a second language, English, in Spanish-speaking preschool children. Problems and categorization

- Elaborado por Sara Beroy Pedregosa.
- Dirigido por Oana Maria Carciu.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2020.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 11.175

Resumen

Este trabajo de revisión teórica categoriza y agrupa estudios empíricos sobre la comprensión de relatos orales en inglés como segunda lengua. Estos relatos, son contados por los maestros a niños de mayoritariamente cinco años, alumnos de educación infantil, que tengan el español como lengua materna. El tema desarrollado es de importancia para esta etapa educativa puesto que el cuento es una de las herramientas que más se usa en las aulas tanto en español como en inglés. La práctica de usar cuentos como herramienta está muy estudiada, pero mientras se da este proceso los errores de comprensión que surgen en general se pasan por alto, por ello es necesario seguir investigando este tema.

Para ello se tienen en cuenta las propias habilidades comunes de los niños de esta edad y algunas de las cualidades que deben tener las historias para su comprensión por parte de niños preescolares. Tomando en consideración otros detalles sobre lo que conlleva que esta práctica se haga en el segundo idioma. Así pues, se habla también del aprendizaje de una segunda lengua y sus dificultades.

Se han recolectado datos de estudios empíricos en dónde haya una interacción real con alumnos hispanohablantes que estén aprendiendo la segunda lengua. En este caso, se han tomado en consideración cuatro estudios en los que los alumnos son de procedencia parental latinoamericana y residen en Estados Unidos.

Se concluye que, mediante la comprensión oral en estos contextos bilingües, los niños pueden llegar a comprender las historias y recordarlas a corto plazo, pero se exponen

algunos problemas principales. De igual manera, esta revisión se centra en encontrar las destrezas principales que usan los alumnos en las aulas bilingües de infantil.

Palabras clave

Comprensión oral, relatos orales, contextos infantiles, segunda lengua.

1. INTRODUCCIÓN

Esta revisión teórica va a tratar de dar respuesta a uno de los temas que tiene un peso importante en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en alumnos de cinco años.

La comprensión oral se da habitualmente en las aulas, específicamente se va a centrar en dar resultado de los problemas de comprensión hacia relatos orales. Podemos definir que el storytelling es una práctica adecuada para usar en contextos escolares, tanto en la primera lengua con la que se imparte como en la segunda. Es una actividad que usando bien los recursos puede ser transversal, pero lo que realmente nos interesa saber es cómo afecta su comprensión. En este contexto, durante el tránscurso de una actividad que incluya la lectura de cuentos infantiles en voz alta, se incluirán también tareas posteriores que tengan relación con la historia para que los niños aprendan algunas nociones del segundo idioma y puedan practicarlas. A veces estas tareas no salen como se esperaría, esto puede darse por muchos factores diferentes, entre ellos, que previamente no se haya tenido una buena comprensión de la historia por parte de algunos alumnos.

Si consideramos que ha habido un problema en esa comprensión previa de la historia, ¿podría ser por algún nuevo aspecto del idioma o porque la historia no es adecuada?, esta es una de las cuestiones que como se ve en los objetivos, se va a tratar de comprobar a través del análisis de estudios empíricos.

El lado más motivacional por el cual se desarrolla este tema de revisión ha sido por querer encontrar más resultados sobre los problemas que puedan tener los niños bilingües con una historia, e investigar sobre las habilidades receptivas del discurso oral en una segunda lengua.

1.1 Objetivos del trabajo:

1. Identificar problemas de comprensión a relatos orales en la segunda lengua, inglés, que tienen los niños de cinco años.
2. Comprobar si las dificultades son por la segunda lengua, la mezcla de idiomas o la dificultad de la historia.
3. Examinar qué estrategias de comprensión ponen en marcha los alumnos.
4. Comprobar con qué idioma trabajan con los niños y si esto afecta o no a la comprensión.

En este trabajo, podemos definir que, se quiere conseguir la resolución a la pregunta concreta de: ¿Qué problemas de comprensión a relatos orales en una segunda lengua, inglés, tiene los niños de cinco años? En segundo lugar, si se dan problemas de comprensión, ¿es por el idioma o por la dificultad de la historia en sí misma? Dentro de los estudios revisados, hay cuatro que se ajustan a las características requeridas, pero dentro de estos, si los datos lo aportan se podría definir el objetivo específico de fijarse en las estrategias de comprensión que desempeñan los alumnos. Por último, en España se pueden dar ocasiones en las que a la hora de contar las historias y de trabajar en el aula, la enseñanza se imparte en ambos idiomas y que uno interfiera con el otro. Al tener presente la realidad de las aulas, se quiere ver si en otros lugares también se mezclan los idiomas a la hora de trabajar con los alumnos y si esto puede confundirles e incluso ser contraproducente.

Al mezclar las dos lenguas, se puede dar una confusión y que exista algún caso de code-switching, es decir, la mezcla de códigos; ya que, en este caso, el inglés y el español, tienen estructuras gramaticales distintas y como resultado se puede dar un cambio, mezcla o dificultad por parte de los alumnos y que les resulten más difíciles unas que otras.

2. MARCO TEÓRICO

La fundamentación de este trabajo se va a apoyar, por un lado, en ciertos términos referentes a la comprensión oral de historias que poseen los niños de cinco años, edad en

la que se va a centrar este trabajo. Por otro lado, se nombrarán varios conceptos sobre la adquisición de una segunda lengua que pueden resultar útiles para esta revisión.

2.1 Habilidades y destrezas de los niños de cinco años en la comprensión de historias

En primer lugar, hay que dejar claras ciertas habilidades de los niños de cinco años que nos ayudarán a centrarnos más para tener en cuenta qué procesos de comprensión son capaces de realizar. Mayoritariamente lo que ellos mismos ya sean capaces de hacer, también les será más fácil de entender o asimilar en la comprensión.

En la obra de Applebee (1978), podemos encontrar las etapas del desarrollo narrativo de los niños en edad preescolar hasta la adolescencia. Hay que tener en cuenta que, hasta los cinco, seis o siete años ellos mismos no son capaces de construir narraciones reales; en donde las motivaciones que se les dan a los personajes, relacionadas con acciones posteriormente desarrolladas en la historia al igual que las relaciones causales y temporales, no estarán bien definidas aún.

Por eso las historias relatadas oralmente deben tener ciertas características que no dificulten el procesamiento y comprensión de esta. Debe haber relaciones causales y temporales marcadas. Además de un evento inicial, con una causa, desarrollo del problema y respuesta (acción-reacción) con unas motivaciones y objetivos (Esquema de las historias de Rumelhart, 1975). Aunque como respaldan Glenn & Stein (1980) a partir de los cuatro años, a los cinco concretamente, ya son capaces de comprender las historias y sus estructuras. Las relaciones de causa y tiempo son partes fundamentales en las historias. Otros autores también las resaltan en sus investigaciones; Kintsch & Kozminski (1977) resumen que los acontecimientos de la historia deben estar relacionados temporal y causalmente para la comprensión y coherencia del texto (Marchesi & Paniagua, 1983). Y será aún más importante dejarlo claro para que los alumnos de infantil puedan comprenderlas.

Estas son cuestiones que pueden afectar a la comprensión oral de los niños en cualquiera de los dos idiomas, si las narraciones no están bien estructuradas y organizadas o si aún no han adquirido esta habilidad para comprender estas acciones y relaciones

podrían pasar por alto detalles importantes o quedarse con aquellos que no lo son (Bartlett, 1932).

Cabe añadir que como explica Fiestas (2008), “a los cinco años los niños pueden incluir eventos de una historia, como también algunos elementos de la trama” (p.9). A diferencia de los niños más pequeños, los de cinco años demostraron ser conscientes de la temporalización para expresar la secuencia de eventos y marcas de tiempo más consistentes. Muchos autores tienen en cuenta estudios hechos sobre la capacidad de los niños preescolares, pero como en este caso, la mayoría incluye tareas en dónde los alumnos tengan que recountar la historia. A veces habiendo escuchado previamente un ejemplo (de una grabación) o mirando las imágenes solamente. Por eso, para este trabajo estos estudios son incompletos ya que los niños no escuchan el cuento oral por parte de una profesora previamente, sino que directamente se les pide que escuchen una grabación o vean algunas imágenes o vídeos. Se han tenido que descartar varios estudios porque a los alumnos no se les daba un ejemplo previo de storytelling por parte de un profesor o investigador ya que como comentaba, se les daban las historias por medio de un vídeo (incluso con dibujos animados) o imágenes solamente y no se le daba la importancia suficiente a este acto. Estos estudios se centraban más en otras consideraciones posteriores. Con lo cual, se han tomado en cuenta los estudios donde hay un ejemplo de storytelling por parte de un adulto.

Hay otros detalles generales que hay que tener en cuenta:

Thorndyke (1977), Kintsch & Greene (1978) y Kintsch & Kozminski (1977) apuntan que lo que hace que las historias se comprendan o no, no es que estén mal estructuradas ya que si lo están el individuo tratará de reorganizarlas y cubrir las lagunas, sino que se debe a que no sigan la morfología de las historias típica de Propp, 1928. (Poulsen, Kintsch, Kintsch & Premack, 1979, pp. 380-381)

Otra de las cuestiones que preocupan a la hora de pensar si los alumnos van a entender una historia o no, son las inferencias o si van a ser capaces de relacionar y codificar bien. Pero para esto, hay datos de autores que afirman que los niños de preescolar pueden considerar relaciones lógicas e inferir secuencias (Moschovaki & Meadows, 2005; Van den Broek, 1994; Van Dijk & Kintsch, 1983).

De hecho, estas cuestiones son importantes para que una historia sea adecuada. Podemos fijarnos en la cotidianidad de las aulas en dónde se puede constatar que los alumnos de estas edades están lo suficientemente preparados y tienen la capacidad para realizar inferencias, a veces con ayuda, pero ellos mismos ponen en marcha los procesos memorísticos para llegar a la conclusión adecuada.

Las características personales, el contexto individual de cada niño y su bagaje cultural, serán distintos en relación con la base que ellos posean sobre un tema en concreto. Esto es importante a la hora de la motivación y el nivel de conocimientos previos que una historia requiera de sus oyentes. Como también lo que vayan a esperar de ella, creando una perspectiva de lo que van a escuchar. Lo que afectará posteriormente a la comprensión y el recuerdo de historias (Thorndyke, 1977). Por lo que sabemos, los niños de estas edades suelen ser capaces de ilusionarse y esperar una cosa concreta de ciertas historias, lo que hace que las escuchen con más atención y emoción.

Stein y Glenn (1979) atribuyeron la comprensión narrativa a una estructura de memoria interna o cognitiva para las narraciones. Esta idea es similar a la estructura abstracta del término “esquema” acuñada por Bartlett (1932) que, viéndolo como input, un esquema narrativo es una abstracción de una "historia" resultado de haber estado expuesto a más historias anteriormente y en repetidas ocasiones, que tengan estructuras similares (Kintsch, 1978; Mandler & McDonough 1993; Rumelhart, 1975). Esto también tiene relación con el punto anterior de la motivación y las expectativas. Ya que, si los alumnos tienen interiorizado el esquema de algún tipo de historias en concreto, pero en algún momento esto cambia y se añaden otros tipos de historias de las que no tengan un esquema mental claro, puede confundir a los niños y que piensen que falte algo, lo que afectaría a la comprensión.

En el contexto de este trabajo en el que los relatos se cuentan en una segunda lengua y los oyentes tienen cinco años, el nivel de conocimientos previos será más bajo si no hay una estimulación antes. En cambio, las expectativas y esfuerzo por comprenderlo serán más altas y tendrán una predisposición sobre lo que van a oír (Cassany, Luna & Sanz, 1994).

Cassany et al. (1994) nos proponen en su libro un modelo de comprensión oral muy interesante y adecuado. Mezclando ideas de varios autores, en este estudio se recopilan una serie de habilidades que pone en marcha el oyente. Estas son:

1. Reconocer: reconocemos una secuencia de sonidos de la persona que nos está hablando entre otros ajenos, así como a la persona que los emite.
2. Seleccionar: elegimos las palabras o información útil del discurso.
3. Interpretar: a esas palabras útiles que hemos seleccionado, les atribuimos sentido.
4. Anticipar: podemos ir anticipando lo que el locutor va a decir.
5. Inferir: nos podemos fijar en el contexto y en el locutor para ayudarnos a comprender mejor.
6. Retener: primero utilizamos la información almacenándola a corto plazo para entender el discurso o ciertas partes de él, luego los detalles más importantes pasan a la memoria a largo plazo.

Aunque se muestren en una lista, estas habilidades no siguen un orden determinado y puede que no se den al mismo tiempo. Deben trabajarse en el aula realizando algunos ejercicios en el segundo idioma para practicarlas, al mismo tiempo que se debe empezar poco a poco, dependiendo de la edad y el nivel de los niños. Hay que ir empezando desde lo más sencillo como puede ser la comprensión del tema y puntos básicos. Este aprendizaje hay que incluirlo trabajando después con la atención y la retención hasta terminar practicando las inferencias (Cassany et al. 1994).

2.2 Aprendizaje de una segunda lengua

En este marco debemos tener en cuenta que esta comprensión oral se va a desarrollar al mismo tiempo que la adquisición del inglés como segunda lengua. Muchas de las teorías de adquisición de esta segunda lengua tienen en cuenta el desarrollo del lenguaje oral, incluso llegando a ser el foco principal de varias de ellas. O por lo menos se empieza a enseñar y tener en cuenta la escucha y el habla antes que leer y escribir, como por ejemplo en el conductismo.

Más concretamente en el nivel educativo de 5 años es importante contar historias a los niños, una actividad conocida también como storytelling, ya que esta acción tiene una serie de ventajas y ha quedado ya demostrada la importancia y los beneficios que aporta esta dinámica (Ellis & Brewster, 1991).

Una de las características más destacables de la acción de contar historias es que es un input o aprendizaje adecuado para los alumnos de educación infantil; ya que las historias en cuentos infantiles están creadas específicamente para ellos y su agrado. En este aspecto, cabe destacar la hipótesis del input comprensible de Stephen Krashen, 1983. Contar historias es un input significativo para los alumnos de infantil, con el cual se van a fijar en muchas estructuras y expresiones que van a ser repetidas a lo largo de su vida.

Como resultados más claros de estas teorías hay que resaltar los pasos y técnicas del TPR-Storytelling. Blaine Ray (1990), nos aporta este método el cual ayuda a los profesores a dar un gran input a los alumnos incorporando en clase el lenguaje oral comprensible y atractivo por medio de contar historias y posteriormente la lectura.

El TPR-Storytelling tiene tres pasos: en primer lugar, se trata de establecer el significado, por medio de recursos como flashcards, imágenes, nombres y gestos entre otros. Esto sirve para dejar claros los conocimientos previos y el vocabulario posterior. En segundo lugar, se pasa a leer en voz alta el relato oral en clase. Y en el tercer paso ya se incorporaría la lectura como último efecto. Este método a su vez combina el TPR de Asher (1969) con las estrategias de adquisición de una segunda lengua de Krashen (1987).

Cabe destacar que en el contexto que nos conviene, puede haber peligro de una mala exposición desde temprana edad y que posteriormente se dé un retraso en la forma de comprensión y el lenguaje de los niños. Estos problemas en el proceso de adquisición y de comprensión pueden mantenerse con el tiempo, sobre todo para los niños que están aprendiendo e intentando adquirir una segunda lengua también. Como comenta Fiestas (2008): “Los niños que aprenden inglés como segundo idioma pueden demostrar errores a una edad en la que los estudiantes monolingües cometan relativamente pocos errores” (p. 4).

Está claro que cada cultura tiene sus estructuras y tipologías narrativas. Incluso estas cualidades y diferencias únicas de cada cultura se pueden resaltar más a la hora de contar

las historias oralmente; lo que significa un andamiaje que proporcionan los narradores. Las aprendemos desde pequeños y por eso precisamente los niños son un reflejo de adquisición en muchos aprendizajes. Hay que aportarles literatura desde una temprana edad tanto en la lengua materna como en la segunda lengua que se quiera adquirir, ya que hay puntos de cada literatura que son diferentes y mejor que los empiecen a integrar cuanto antes.

2.3 Code-switching

En este punto cabe mencionar la importancia del código ya que se destaca en esta revisión que el centro de atención sea el storytelling en inglés, pero al mismo tiempo que los alumnos tengan otro primer idioma. Es cierto que uno de los puntos a considerar sobre el bilingüismo sea que los niños confundan los dos idiomas o los mezclen y se produzca el code-switching (CS). Es así como el code-switching (CS) se considera una parte natural del aprendizaje de idiomas, particularmente en los estadios más tempranos y también juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje. Como lo menciona McClure (1977) “la frecuencia y la gramática del CS también pueden variar dependiendo del nivel de competencia o del desarrollo del lenguaje del niño” (p.10).

Uno de los mayores problemas de ser bilingüe es confundir palabras, términos o gramáticas sobre todo cuando aún se están aprendiendo como es el caso de los niños pequeños, incluso este puede ser diferente al de otro aprendiz más adulto (Lanza, 1997).

La mezcla de los dos idiomas se puede producir tanto fonológicamente como léxicamente como semántica o sintácticamente, pero esto también puede estar relacionado con su desarrollo natural (Zeller, 2020). Se trata el code-switching en términos de lingüística en referencia al uso de más de una lengua o dialecto en una conversación. Puede ocurrir entre frases (inter-sentencial) o dentro de una misma frase (intra-sentencial) (Camarca, 2005; McClure, 1977).

Este punto es de relevancia ya que en este trabajo se trata de tener en cuenta los problemas más generales que surjan en los niños a la hora de escuchar una historia en inglés como segunda lengua, ya que el CS en edades tempranas también puede afectar a la comprensión oral.

Esta mezcla de códigos es un comportamiento dominante y los niños bilingües son conocidos por demostrarlo. En realidad, podemos encontrar investigaciones que nos muestran que no se da tanto por el código, sino que este comportamiento dominante puede referirse a que los alumnos tengan una lengua o un lenguaje de interacción dominante que se imponga a la que tengan menos desarrollada (Gutiérrez-Clellen, Simon Careijido & Erickson Leone, 2009). En una de sus publicaciones Lanza (1997) señala que el CS se suele producir cuando se habla en la lengua no dominante.

Por el contrario, como dice Kohnert (2010), “en un momento dado, un solo idioma puede no ser completamente dominante o más fuerte en todas las medidas, temas, entornos o subcomponentes del dominio del idioma” (p.458). Incluso la mayoría de los autores consideran el CS como un proceso de adaptación al contexto y añaden que la mezcla de idiomas se puede dar por nociones socio-discursivas, culturales y situacionales en las que ocurriría para negociar o contextualizar significado dependiendo de con quién se encuentren (Hudges, Shaunessy, Brice, Ratliff & McHatton, 2006a; Olmedo-Williams, 1981; Prego Vázquez, 2006).

Sin embargo, las personas bilingües pueden usar el code switching por muchas más razones e intenciones (Hudges et al. 2006; McClure, 1977). Entre las que se incluyen:

1. Enfatizar o clarificar un punto en concreto.
2. Hacer una petición o solicitud.
3. Sustituir una palabra expresando un concepto que no tiene un equivalente directo en otra lengua.

A su vez, los niños bilingües que pueden hablar al menos dos idiomas con fluidez tienen la habilidad de usar elementos o términos de las dos lenguas cuando conversan con otra persona bilingüe. Incluso pueden adaptar las reglas gramaticales de la primera lengua o de ambas. Esto denota que los niños bilingües tienen una gran capacidad e inteligencia y dentro de este trabajo tiene que nombrarse con relación a, cómo explican Brice y Brice (2000), se da una gran capacidad de procesamiento auditivo de los estudiantes que tienen varias lenguas natales.

La capacidad de procesamiento auditivo es otra de las cuestiones que pueden preocuparnos cuando nos fijamos en alumnos bilingües sobre todo de preescolar por si surge el code switching. Pero en realidad, si lo saben tratar ellos mismos, es otra ventaja.

Autores como Hedges et al. (2006) aportan una visión de ver el CS como una ventaja en el aprendizaje de idiomas dando la vuelta a la antigua visión de verlo como una desventaja. Lo comprenden como un reflejo de una ventaja intelectual y cognitiva, de ahí que conviertan una de las principales desventajas del bilingüismo en una oportunidad. Siendo así los aprendices de dos idiomas que acogen dos culturas diferentes más ricos cognitiva y socialmente.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se establece bajo el concepto de revisión teórica sobre los problemas de comprensión oral. Concretamente, se va a centrar en los problemas de comprensión oral que puedan surgir al escuchar un relato oral, en los alumnos del último curso de Educación Infantil. Se van a tener en cuenta los que pueden darse en el aula en la que el idioma general natal sea el español y se trabaje con una segunda lengua que en este caso va a ser el inglés.

Por lo que surgen dos preguntas de investigación principales sobre este tema: ¿Qué estudios se han realizado sobre problemas de comprensión a relatos orales en una segunda lengua en la última etapa de la Educación Infantil?, Y, dentro de estos estudios, ¿Qué problemas de comprensión se han encontrado?, ¿Qué destrezas miden y cómo lo hacen?, ¿Usan sus propios métodos y técnicas o se basan en otros materiales?

Estas preguntas se usarán posteriormente para hacer una clasificación, dado que se han encontrado tipos diferentes de estudios. Unos que analizan los datos empíricos con técnicas ya hechas o utilizan aplicaciones informáticas, y otros en los que se diseñan y elaboran sus propios instrumentos para medir y recopilar los datos y ver si funcionan o no.

Con lo cual el procedimiento para resolver estas cuestiones ha sido la recolección de estudios empíricos sobre el tema del trabajo en bases de datos oficiales tales como Web of Science y Scopus. Haciendo una selección de títulos de artículos y estudios principales. Para la selección se han empleado las siguientes palabras clave: “bilingual children” o

“preschool/pre-schoolers”, “comprensión de historias”, “story comprehension”, “listening to stories”, “oral language skills”, “English and Spanish”, “read aloud”.

Para destacar estudios no relevantes, se ha tenido en cuenta la presencia de las palabras clave utilizadas en la búsqueda en el texto de los resúmenes y en las secciones clave del texto de las investigaciones encontradas. Se ha buscado información con unas características determinadas, fijándose en estudios con análisis de datos, dentro de unos parámetros de búsqueda como el tipo de documento asegurando que fueran artículos. Los resultados son bastante parecidos en ambas bases de datos en las que se han buscado las investigaciones publicadas sobre el tema del trabajo, es decir, en Web of Science y Scopus. A pesar del número de artículos encontrados sobre el tema, hay solo unos pocos que nos sirven realmente para la revisión. Ya que uno de los problemas en concreto es que los estudios encontrados miden la comprensión oral de los alumnos por medio de que ellos recuenten la historia y no se centran tanto en dar a los niños un ejemplo previo de relato oral contado por un adulto, parámetro que se ha establecido para alcanzar el objetivo 1 de este trabajo. Otro parámetro que se ha aplicado para seleccionar los estudios de interés es que se parte de la hipótesis de que previamente no hay un ejemplo claro de storytelling por parte de un maestro/a, o escuchan un ejemplo de la historia que sea un audio, dibujos animados, mostrar las imágenes solo, etc.

Otros criterios de búsqueda e identificación de estudios relevantes para el trabajo han sido los siguientes: usar la lista de referencias citadas en artículos relacionados o estudios que han citado; acotar las listas en los buscadores, por ejemplo, buscando por artículos relevantes y no por fecha o viceversa; refinar por categorías como, idioma, campo de estudio, etc. En alguna de las búsquedas se ha preferido que los artículos estén dentro del área de lingüística, educación o literatura. Y que los documentos sean específicamente artículos empíricos.

En esta selección de investigaciones se ha tenido en cuenta en qué edades concretas de los niños se han fijado para saber más sobre los problemas de comprensión generales que se pueden dar en la etapa de infantil a los 5 años, la etapa de desarrollo que se ha establecido como parámetro para esta revisión. Esta etapa se ha elegido debido al estadio evolutivo, hitos y maduración general para la adquisición y desarrollo de ciertos términos o eventos del lenguaje y su comprensión (Flores & Calleja, 2009, pp. 75-95). Esta es una etapa en la cual pueden ser más notorios los problemas de comprensión y que pueden

pasar desapercibidos con los propios problemas de comprensión y desarrollo típicos dentro de la edad de los niños.

Se van a tener en cuenta estudios de España, Sudamérica y Estados Unidos con lo cual se atiende a las cuestiones lingüísticas ya que son países de habla hispana y en los que podemos encontrar el inglés como una segunda lengua de enseñanza. Se han elegido y usado estudios y análisis de datos empíricos actuales. En este caso se han tomado en cuenta estudios desde el 2000 y hasta el 2020, incluso se podría ajustar del 2010 hasta la actualidad (2020) ya que de los estudios que se han elegido el más antiguo es del 2014. Los estudios realizados en este campo de investigación pueden haber variado ya que antes no se le daba tanta importancia al aprendizaje de esta segunda lengua, inglés, o se usaban otras técnicas que no incluían el storytelling como tal, sino que las partes de la enseñanza de una lengua oral se impartían por medio de grabaciones o directamente solo se enseñaba la gramática y partes escritas. Los estudios actuales incluyen partes de relevancia y de comprensión oral que encajan en los criterios establecidos.

Después de obtener y revisar los datos de los estudios, teorías, etc. Se ha realizado una categorización y se han tomado los aspectos comunes de estas investigaciones. Se ha analizado también en qué variables se fijan cada uno, si son iguales o cambian en su clasificación. Con esto se pretende agrupar los estudios según qué problemas miden. Se ha interpretado y tomado en cuenta la información obtenida para identificar qué respuestas dan los resultados de estos estudios empíricos a las preguntas que plantea este TFG. Los datos comunes se explican al final del siguiente apartado.

4. RESULTADOS

Con el fin de recaudar datos relevantes para esta revisión y contestar a las preguntas de investigación se han utilizado cuatro estudios principales. Estos estudios aportan información sobre la comprensión oral de relatos en una segunda lengua por parte de niños bilingües hispanohablantes. Los estudios son diferentes por la condición de que se han centrado en medir cosas distintas, pero en todos ellos hay partes que pueden servir para esclarecer el propósito de esta revisión.

A continuación, se van a explicar las características principales de estos cuatro estudios. Se da una orientación general de los datos en la Tabla 1. Asimismo, se quiere

realizar una explicación pertinente más en profundidad de estos estudios para saber en qué ayudan a obtener datos para este trabajo.

Tabla 1. Datos de los estudios revisados en este TFG.

	Autor/es	Año	Lugar	Título	Edad
Estudio 1	Bedore, L Gibson, T., Peña, E. &.	2018	Northern Utah & Central Texas.	The Receptive-Expressive Gap in English Narratives of Spanish-English Bilingual Children With and Without Language Impairment.	Cinco años y 8 meses.
Estudio 2	Fergadiotis, G., Kapantzoglou, M. & Restrepo, M.	2017	Southwestern USA.	Language Sample Analysis and Elicitation Technique Effects in Bilingual Children With and Without Language Impairment.	Cuatro años y veintitrés meses y cinco años y treinta y cinco meses.
Estudio 3	Holmes, R. & Moedt, K.	2018	Northeastern USA.	The Effects of Purposeful Play after Shared Storybook Readings on Kindergarten Children's Reading Comprehension, Creativity, and Language Skills and Abilities.	Cinco-seis años.
Estudio 4	Schick, A.	2014	USA.	Wordless Book-sharing Styles in Bilingual Preschool Classrooms and Latino Children's Emergent Literacy Skills.	De tres a cinco años.

Estudio 1

El primer estudio de Bedore, Gibson y Peña (2018) se centra en investigar la habilidad receptiva de la segunda lengua comparándola con la habilidad narrativa expresiva en niños bilingües con y sin Deficiencia en el Primer Idioma (DPI). El DPI es un trastorno

del desarrollo, se identifica sobre la base de un bajo rendimiento del lenguaje frente a un desarrollo por lo demás típico. No tiene razones médicas ni sociales (Danahy, Kohnert y Windsor, 2009). Lo que implica que, si los niños ya tienen en su primer lenguaje un rendimiento bajo, afectará también al desarrollo de la segunda lengua.

A esto le añaden querer saber si el tipo de apoyo contextual y visual usado en las tareas, ayuda al desempeño narrativo receptivo y expresivo en la segunda lengua de los niños. Han probado varias combinaciones con las historias que se usan en las pruebas que lleven una, varias o ninguna imagen. Los participantes fueron veinte alumnos con DPI y otros veinte alumnos sin DPI lo que hace un total de cuarenta participantes con la edad de cinco años y ocho meses agrupados entre sí.

Para contestar a esas cuestiones se administró una batería de evaluaciones estandarizadas de lenguaje, el TNL, para medir las habilidades narrativas (receptivas y expresivas) en inglés, creada ya por otros investigadores (Guillam & Pearson, 2004). Se evaluó a los participantes en preescolar y de nuevo cuando estos niños llegaron a primer curso de primaria. Consta de un total de seis pruebas en las que hay ejemplos de:

1. Storytelling sin apoyo visual, con preguntas posteriores.
2. Recuento de la historia por parte de los alumnos sin apoyo visual.
3. Storytelling acompañado de cinco imágenes sin texto que cuentan los eventos de la historia. Sirve de ejemplo para la cuarta prueba.
4. Producir una historia original basada en una serie de cinco imágenes sin texto.
5. Storytelling con una sola imagen. Durante las explicaciones de la historia se les dice a los niños que la próxima tarea requerirá que generen sus propias historias. De esta manera, la historia del dragón escuchada en esta prueba sirve de ejemplo para la siguiente.
6. Producir una historia basada en una sola imagen.

Las pruebas específicas que nos interesan son la primera, la tercera y la quinta ya que son en las que los niños escuchan una historia directamente. En realidad, las demás también nos sirven ya que se relacionan entre sí para medir la comprensión de la historia

anterior, más concretamente la segunda prueba. También son de interés porque se añaden las preguntas receptivas: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cómo? Y ¿Por qué? Sobre las historias que escucharon los alumnos las cuales juegan un papel en la comprensión. Los niños fueron premiados con 1, 2 o 3 puntos por cada pregunta contestada correctamente. Al contrario que en el caso de las pruebas, estas puntuaciones fueron creadas por los investigadores. Se calculó una puntuación total de las tres pruebas de comprensión y una puntuación total separada de las otras tres de producción. Se grabaron en audio y posteriormente fue escuchado y analizado por varios especialistas en el habla y lenguaje para determinar la puntuación. Se menciona que en el caso de que se dé code-switching, lo calificaron como inexactitudes ya que en alguna ocasión los niños cambiaron el código y contestaron en español.

Las puntuaciones estándar fueron notablemente más bajas para los niños bilingües con dificultades en el primer idioma que para los que no lo tenían. Se ha comprobado que en los niños de este estudio esta dificultad en el primer idioma perjudica a la adquisición de una segunda lengua ya que existe una brecha receptivo-expresiva de la segunda lengua para los niños bilingües con DPI en preescolar. Y tienen porcentajes de habilidades más bajos que los niños con el desarrollo normal del lenguaje según los autores de este estudio. Este es uno de los detalles que interfiere en esta revisión ya que, si la comprensión se ve afectada desde un principio en la primera lengua de algunos niños bilingües, afectará también en la segunda. Podemos relacionar este resultado con el objetivo 2 de este trabajo que plantea comprobar si las dificultades se dan por los idiomas.

Por otro lado, como resultado positivo podemos decir que el estudio ha mostrado que la brecha se dispersa en el primer curso de primaria. Es muy destacable que los resultados indiquen que no solo se iguala, sino que mejoran las habilidades de ambos grupos de niños. Por ejemplo, los puntos aumentan en la recepción de las narraciones en comparación con la expresión de narraciones. Aunque en un primer momento los niños sin deterioro del primer idioma (DPI) puntúan mejor, se muestra que se mejora la comprensión en todos los alumnos.

El uso de una única imagen durante la producción de las narraciones comparado con el uso de varias o ninguna imagen en el recuento de las narraciones, parece minimizar la brecha. Esto indica que se concentran mejor con una sola imagen que con varias o ninguna. A pesar de que en las pruebas han tenido varios ejemplos y modelos, cuando

mejor se ha producido la comprensión oral es en las últimas pruebas. Podemos llegar a la conclusión de que una de las dificultades que pueden darse en la comprensión es el uso de más de una imagen. Realmente los niños pequeños se disipan a la hora de tener muchos estímulos y concentrarse en ver las imágenes de la historia y tener que pensar en cómo se estructura. En los estudios revisados para este trabajo, se da un paso más que no se desencamina mucho al propósito de esta revisión pero que no se incluye en la misma, que consiste en añadir la tarea posterior de tener que contar ellos mismos las historias. Esto se comenta debido a que si los alumnos ya saben que posteriormente van a tener que participar se centrarán más en intentar quedarse con los detalles, pero al mismo tiempo tener la preocupación de memorizarlo para decir todos los elementos después sin centrarse en comprender lo que pasa.

Los autores de este estudio nombran en su apartado de resultados un dato muy interesante que da explicación a una de estas cuestiones. Como bien mencionan, una sola imagen nos proporciona todos los elementos de la historia en un solo golpe de vista, con lo cual, puede ayudar a la memorización a corto plazo ya que los niños no tienen que pararse y volver a recordar las imágenes que han visto previamente para relacionarlas con lo que pasa en ese momento, y pasan menos tiempo teniendo que recordar y explicar lo que ven. Es decir, no hay una brecha entre la actuación receptiva y la expresiva (Bedore, Gibson y Peña, 2018).

En contraste con esto, la primera y segunda pruebas fueron exitosas. En estas pruebas se da una buena comprensión, aunque este punto es contradictorio ya que no hay apoyo visual. La historia que escuchan y la que tienen que contar después es sobre el supuesto de ir a un restaurante McDonald's. Como bien comentan los autores ir al McDonald's es una acción que los niños pueden haber realizado en su vida real incluso en varias ocasiones y por eso tienen una representación real que se ajusta mejor a sus esquemas mentales, porque es una vivencia que ya ha ocurrido para ellos y han podido experimentarla ellos mismos. Sin embargo, al responder a las preguntas sobre la historia, los niños fueron obligados a contar una serie de detalles que pueden haberse pasado por alto debido a la debilidad de las habilidades L2. Alternativamente, podrían haber reconocido los detalles, pero les faltaba la habilidad en la L2 para articularlos.

Hasta aquí podemos resumir que en realidad en este estudio se usan tres variables: tiempo (si se mantiene la brecha en cursos superiores o no), modalidad (si se da en las

tareas receptivas o expresivas) y características de los sujetos (si tienen o no DPI). Lo que miden estas variables se relaciona directamente con el primer objetivo de esta revisión por que afecta a las características de la comprensión.

Se encontraron una gran cantidad de efectos en el tiempo y habilidad de los sujetos, pero no en modalidad y habilidad, en esta última se dieron en pequeña cantidad. Tampoco hubo diferencia entre los apoyos contextuales y que se mantenga en el tiempo. Es decir, que el apoyo con el que entiendan mejor o peor seguiría siendo así, la combinación en la que mejor ejecuten y con la que mejor entiendan y expresen no cambia. Se llega a la conclusión de que esto afecta de manera similar a ambos grupos de niños bilingües con y sin PDI dada la ausencia de resultados e interacciones significativas entre las variables de apoyo y que los estudiantes tengan PDI o no.

El hecho de que exista una brecha receptivo-expresiva en las narraciones de una segunda lengua no es común que suceda en el desarrollo típico de las segundas lenguas en general pero sí lo es cuando los alumnos manifiestan una deficiencia en el primer idioma en las primeras etapas de aprendizaje. Bedore et al. (2018) probaron varias propuestas para ayudar a este problema, pero sin embargo la única explicación que parece funcionar es la del desarrollo madurativo natural de los niños de la memoria a corto plazo. Explican que es probable que el desarrollo de esta memoria pueda ayudar a la disminución de la brecha.

Como conclusión para este primer estudio, se recalca que la mejora principal para los problemas de los participantes es el uso de la imagen como apoyo contextual. Lo que ayuda a la habilidad receptiva, es beneficioso para los niños bilingües porque ayuda a reducir la brecha y los niños bilingües con DPI mejoran la capacidad productiva. Por ejemplo, una sola imagen parece tener el apoyo suficiente para la memorización. El uso de varias imágenes, aunque en menor medida, también ayuda como apoyo para la memoria.

En el primer estudio los problemas de comprensión se dan por que los alumnos a quienes se aplican las pruebas ya tienen un deterioro de la primera lengua, lo que afecta a la adquisición de la segunda. Y, por otro lado, se ha descubierto que, bajo las características de este estudio, los problemas que surgen en niños bilingües sin problemas

en el primer lenguaje se dan por las combinaciones de apoyo visual y tareas posteriores con las que trabajan.

Estudio 2

En el siguiente estudio llevado a cabo por Fergadiotis, Kapantzoglou y Restrepo (2017) podemos encontrar que se investiga si dos tipos de técnicas de obtención de muestras de lenguaje que proporcionan apoyo pictórico -la narración de historias y la repetición de cuentos- pueden influir en las diferencias en: la diversidad léxica (D), la gramática (EG, errores gramaticales), la longitud de las oraciones (o medida longitudinal de la articulación de palabras = MLAp) y la complejidad de las frases con índices de subordinación (IS) en niños bilingües de cuatro y cinco años que hablan español e inglés con y sin deficiencia en el primer idioma (DPI). Este estudio tiene como objetivo mostrar si estas técnicas se pueden utilizar como diagnóstico del lenguaje primario en niños bilingües de habla hispana e inglesa y contribuir a que este diagnóstico sea más preciso. La aportación de este estudio consiste en ayudar en este problema porque es algo que afrontan en el sistema educativo estadounidense para que haya una intervención más temprana cuando se requiera y así mejorar el éxito académico de estos niños.

Como en el anterior artículo se apoya la teoría de que a los niños tener esta DPI les afectará en la segunda lengua. Tienen en cuenta otras hipótesis: los niños con DPI se beneficiarán menos de los relatos orales que sus compañeros con Desarrollo Tradicional (DT) y que si los relatos orales de las historias proporcionan un apoyo adicional en comparación a que tengan sólo imágenes, el recuento de las historias puede dar mayores puntuaciones en las variables. Parecido a como sucede en el primer estudio, en este también nos indican que piensan que el storytelling con imágenes (tiene menor demanda cognitiva que el storytelling se haga de memoria sin enseñar las imágenes) minimiza la carga de memoria y ayudan a los niños a estructurar la historia.

En este segundo estudio quieren que todo sea lo más adecuado y cómodo para los participantes ya que ponen el ejemplo de que en las tareas de narración de historias con apoyo visual, las imágenes sirven como referencia para el investigador y el niño; así, es más fácil para el investigador entender al niño y que la fiabilidad sea mejor. Se refieren al apoyo visual como una herramienta para controlar la complejidad de las historias (temáticas, dificultad de la trama, número de personajes, etc.) quieren tener todo bajo

control para que sea útil para los investigadores con poca experiencia para reducir las variaciones en las interacciones entre ellos y los niños durante las tareas.

Se obtuvieron muestras de lenguaje en algunos casos en la lengua materna de los niños y en otros en la segunda lengua a través de una tarea de storytelling con una parte de recountar la historia y otra tarea de storytelling espontáneo, utilizando secuencias de imágenes. Para lo cual se utilizaron dos libros sin texto de forma aleatoria. Las historias son equivalentes en español en número de unidades terminales, MLAp, y estructura narrativa. Aunque se administren en algunas ocasiones las tareas principales en la lengua materna según cuál tengan más desarrollada los niños, estos registros siguen siendo de niños bilingües ya que se usó el inglés para comprobar el DT o DPI cuando los niños parecían tener más equilibrados los dos idiomas que los niños en los que predominaba el habla hispana. Las pruebas de la variante de a qué grupo pertenecen los estudiantes se realizaron en la segunda lengua.

Para la tarea de recountar historias se reporta que el examinador dio las instrucciones pertinentes y después leyó la historia del libro usando una página separada con el guion. Al final de la lectura, el niño es el que debe volver a contarle el cuento. En este estudio se ha querido registrar que el investigador ayudó y animó a los participantes en todo momento, pero sin interferir. En la segunda tarea, el investigador dio el libro al alumno, les explicó que tenían que mirar varias imágenes y con ellas contarle una historia.

Los cambios de código fueron incorporados en la diversidad léxica; al contrario que en el estudio anterior que fueron peor considerados. En referencia a los errores gramaticales, cada unidad fue clasificada como correcta o incorrecta y como única, es decir que las tomaron en cuenta por separado indistintamente del contexto de la historia y las frases que siguieron. En el caso de la articulación de palabras, no se registran las expresiones no verbales, interrumpidas o abandonadas. El IS se tomó juntamente con el número de cláusulas dividido por el número de unidades de comunicación.

El resultado más claro y relacionado con el propósito de este trabajo es que la gramática, la diversidad léxica y el índice de oraciones subordinadas puede dificultar la comprensión en tareas de storytelling y recuento de historias con apoyo visual. Dentro de esta consideración hay matices a resaltar; los resultados indicaron que los grupos DT y

DPI demostraron una diversidad léxica similar en el storytelling, sin embargo, el grupo DT produjo más diversidad léxica al recountar las historias.

En la gramática se encontró un mayor nivel de errores gramaticales por unidad de comunicación en el grupo con deficiencia en el primer idioma. Pero entre la tarea de storytelling + recountar y generar la historia no se mostraron diferencias en ninguno de los dos grupos de niños. Es decir, en general se dan la misma cantidad de errores gramaticales independientemente si los preescolares están contando un cuento ya dado o generando uno. Lo que esclarece aún más la teoría de que es el factor principal en el que se pueden dar problemas tanto para la comprensión como en la producción. Este es uno de los puntos claves para mostrar en los resultados del objetivo 1.

En el caso del MLAp y del IS se mantiene el registro de mejores puntuaciones del grupo con DT, pero hay buenas puntuaciones para ambos grupos en tareas de storytelling espontáneo que en recountar la historia. Conviene subrayar dentro del tema de la revisión que la comprensión y producción oral es mejor cuando los niños pequeños se les presente una historia en la que con unas pocas imágenes la puedan expresar y comprender mejor por ellos mismos, dándoles un ejemplo de cómo la pueden organizar en su mente que una ya marcada. Hay que hacer hincapié en el caso de la medida longitudinal de la articulación de las palabras ya que gracias a que en este estudio se toman en cuenta varias investigaciones sobre el tema, se incorpora que, esta variable resulta efectiva para diagnosticar con precisión el DPI o el DT en niños bilingües o monolingües que hablen español o inglés. Un dato que resulta relevante sobre la complejidad de las frases (integrado en el índice de subordinación) es que en este estudio se menciona que esta variable irá asociada al propio desarrollo madurativo natural del lenguaje que tengan los niños de cinco años en ese momento. Hay que resaltar que comentan variables que se han comprobado que mejoran con el crecimiento y aprendizaje natural de los niños, es un punto de encuentro con el primer estudio.

En su estudio, Fergadiotis et al. (2017) incluyen en los resultados una explicación de cómo afectan todas las variables principales a las cuestiones del recuento de la historia y el storytelling. En el recuento de la historia se indica esta vez que la puntuación en errores gramaticales es alta y en diversidad léxica es baja este es el resultado que más predice la pertenencia del niño al grupo de DPI. En el caso del storytelling lo describen al revés, por consiguiente, lo que indica aquí la pertenencia al otro grupo de DT es las puntuaciones

altas en IS y las bajas en EG, haciendo del IS un predictor más fuerte de pertenencia al grupo.

En estos dos primeros estudios podemos encontrar puntos que hacen de cada uno de ellos únicos y diferentes al otro, pero hay ideas que podemos ver como puntos de encuentro. A partir de aquí, los dos estudios restantes varían siendo completamente distintos de cada uno de los cuatro. Por tanto, cabe destacar que, en estos dos primeros estudios explicados hasta ahora, ambos hacen sus investigaciones tomando como participantes a niños bilingües hispanohablantes con y sin deficiencia en el primer idioma. Y ambos determinan que la variable más fuerte que indica que los alumnos tengan DPI o no es la gramática. Vinculando estas ideas a la comprensión oral, la problemática más notoria hasta ahora se da cuando hay enunciados o unidades gramaticales que los niños no han adquirido ni practicado aún.

Estudio 3

En tercer lugar, encontramos la investigación realizada por Holmes, R. & Moedt, K. (2018). Es un proyecto que explora qué efectos tiene el juego intencional (con propósito educativo) después de lecturas compartidas de historias en: la comprensión de lectura, la creatividad y las habilidades de lenguaje expresivas y receptivas de los niños de educación infantil. Se enfocan en que los storytelling se den con unas actividades y juegos posteriores para ayudar a los alumnos a lo largo de su vida. Buscan darles las herramientas para que cuando estén en la vida adulta tengan las habilidades y destrezas que vayan a necesitar. Este estudio posee un nuevo enfoque considerando a los niños no solo en el presente, sino que también en su futura adultez.

Los participantes fueron cuarenta y dos estudiantes de educación infantil de diferentes culturas de entre cinco y seis años. De los treinta y seis niños latinos, trece eran bilingües hispanohablantes estudiando inglés, principalmente mexicanos; cuatro niños afroamericanos; un niño asiático y otro europeo-americano.

En primer lugar, se centraron en empezar haciendo pruebas con evaluaciones de la creatividad. Seguidamente, los niños participaron en la lectura en voz alta de cuentos. Los niños se establecieron en dos grupos, el grupo de control que no recibió ningún juego posterior y el grupo de juego que recibió un tiempo de 10 minutos para usar materiales

asociados a la historia. En tercer lugar, los participantes hicieron tareas de dibujo de personajes y escenarios para saber qué recordaban. Estas sirvieron para completar la evaluación de la comprensión de la historia. La ficha de evaluación consistía en ocho preguntas relacionadas con las características de la historia. Se incluyeron preguntas cuantitativas, cualitativas y de acciones. Cada una tenía tres opciones de respuesta representadas con tres imágenes en las que los niños podían elegir con cuál contestar a las cuestiones. Al final, todos los niños hicieron una prueba de idioma. De esta manera, ya conocemos las variables del proyecto. Estas son; el juego intencional (jugar o no), la creatividad, la comprensión de la historia y el lenguaje (expresivo y receptivo).

Holmes y Moedt (2018) han querido dar importancia a una de las figuras principales de las pruebas, revelan que consideran importante el papel del adulto y que este sirva para dar un andamiaje a los alumnos relacionado con las muestras de lectura; dando a los participantes instrucciones claras y útiles en cada momento para ayudarles a recordar y que tuvieran más cercanía con los niños. Incluso antes de empezar la investigación, estuvieron algunas semanas en las clases para conocerlos mejor y posteriormente poder seguir sus rutinas incluyendo en ellas la investigación. Como punto común, en el anterior estudio también se da importancia a que los investigadores animen a los alumnos.

Se puede añadir que en este estudio se explican las causas de la selección de los tres libros que usaron para las evaluaciones. Consultaron con otros investigadores, que tenían experiencia realizando estudios con niños, qué cuentos eran más adecuados para su desarrollo e intereses. Para este proyecto buscaron libros que tuvieran las características idóneas para ser agradables para los niños: debían tener las letras e imágenes grandes, tramas con secuencias y personajes memorables. Lo que también ayudará a la comprensión.

A los niños de cada grupo (grupo control = sin juego y grupo de juego) se les contaron las historias en asamblea. Antes de comenzar el investigador les indicó que debían prestar atención y fijarse en los personajes, el lugar y qué sucede en primer, segundo y tercer lugar en la historia. Después del storytelling, el grupo de juego tuvo diez minutos en la alfombra para jugar con elementos inspirados en la historia. Durante ese rato, el investigador animó a los niños a recrear la historia. Después del rato de juego, los niños se sentaron en sus sitios separados. En tercer lugar, se realizó la tarea de dibujo individual de los personajes y los escenarios que recordasen. Al finalizar la tarea, el investigador fue

tomando a cada estudiante por separado y les hizo una evaluación de comprensión en voz alta. Cuando acabaron los niños de este grupo, el grupo control siguió la misma mecánica, aunque no tuvieron el rato de juego quitándoles la oportunidad de interactuar con los juguetes representativos de la historia.

Se repitió el mismo proceso durante cada clase con los otros dos libros. Las actividades de juego cambiaron durante cada sesión de libros. Para la segunda historia con el grupo de juego se utilizó como material el mobiliario del aula: mesas, sillas y alfombras, para crear sus propios contextos referentes a los de la historia. Cada participante también escogió un papel para interpretar a un personaje. En la tercera historia, los niños del grupo de juego recibieron papeles igualmente y el investigador utilizó una mezcla de materiales figurativos y reales para facilitar el juego de roles. Finalmente, los niños completaron individualmente una prueba para evaluar las habilidades de lenguaje receptivo y expresivo.

Los resultados de este estudio nos muestran que se apoya la hipótesis de investigación ya que el juego intencional tuvo un efecto significativo y mejor resultado en la comprensión de la historia, los personajes y el lenguaje tanto expresivo como receptivo, aunque no en la creatividad. En todos los valores sacaron mejores puntuaciones los niños del grupo de juego que los del grupo control que no jugaron. Por otra parte, en el lenguaje expresivo y receptivo hubo menor diferencia de niveles; en dónde más hay es en la comprensión de lectura, personajes y escenarios. Las experiencias a las que se expone a los niños de este estudio, les permiten desarrollar habilidades lingüísticas y conceptuales en contextos basados en el juego.

La expectativa de que el juego intencional también afectaría a la creatividad de los niños no recibió apoyo porque no encontraron ningún efecto. Para dar respuesta a este hallazgo, declaran la tarea de creatividad como una tarea de uso alternativo. Puede que no haya dado a los niños la oportunidad de ser creativos de forma novedosa con los materiales, las tareas de dibujar o contar historias.

Estudio 4

Llegados a este punto, se va a exponer el cuarto y último estudio llevado a cabo por Schick (2014). El presente estudio exploró el entorno del aula preescolar como un

contexto importante para apoyar el aprendizaje de dos idiomas en el desarrollo de las habilidades de alfabetización emergentes de niños latinos. Se tomaron como variable las distintas formas en las que los maestros relatan los cuentos ilustrados sin texto. En un centro de preescolar bilingüe, se examinó la relación entre estas prácticas de los profesores con las capacidades de alfabetización de los niños al final de curso.

Participaron en el estudio ciento dieciocho niños latinos todos ellos aprendices de dos idiomas, adquiriendo habilidades tanto en español como en inglés. Los niños de cada clase tenían entre 3 y 5 años.

Como se ha mencionado este estudio se fija específicamente en que los maestros compartan libros ilustrados sin palabras. Además, el uso de un libro sin palabras permite que los adultos tomen la decisión de narrarlo en el idioma o mezcla de idiomas que ellos decidan. Durante el desarrollo del estudio se muestra que se combinan las dos lenguas (español e inglés); se reporta también por parte de las profesoras que el storytelling es una práctica común en las aulas en las que se lleva a cabo la investigación. Al final se descubre que hay un porcentaje muy alto de profesores que narran las historias en inglés.

Los resultados se examinan en relación con la importancia de la etapa de educación infantil ya que es clave para ayudar en la alfabetización de los niños prescolares latinos. Se ha demostrado que tienen menos recursos para iniciarse y coger práctica en ciertos aspectos educativos. En algunos hogares esta población de niños no va a tener tantas oportunidades de escuchar historias o que haya una lectura compartida. En este estudio consideran las investigaciones realizadas que comparan la lectura de historias que se dan en Europa y Estados Unidos con las más frecuentes en hogares de Latinoamérica. En el modelo europeo-americano se integran preguntas para ayudar al pensamiento crítico e inferencial, pero en otras poblaciones esto puede no ocurrir o que no sea tan efectivo. Así que el storytelling en el aula se ve como una oportunidad más que darles a estos niños para que desarrollen mejor sus habilidades.

Para la variable tomada en la investigación del cuarto estudio se encuentran varios estilos que tienen los maestros/as cuando realizan una lectura en voz alta en las aulas:

1. Estilo didáctico-intencional o didáctico proveedor:

Hay poca conversación antes y después de la lectura del libro. Durante la lectura hay más nivel de conversación después de cada sección de la historia centrándose en preguntas básicas para ayudar a la memorización de la historia. Los profesores animan a recordar en voz alta con los niños pasajes de la historia.

2. Estilo constructivo didácticos:

Aquí se centran más en construir la historia con los niños. Deteniéndose durante la lectura para analizar la historia y hacer conexiones entre ella y las experiencias personales de los alumnos.

3. Estilo orientado a la actuación o conversación compartida:

Los profesores adoptan un papel dramático y expresivo durante la lectura. Fomentan la conversación antes, durante y después, así como detallando la trama. También relacionan los eventos con experiencias personales de los alumnos.

En primer lugar, se les dio a los maestros una versión grande del libro sin palabras que iban a utilizar, para que pudiesen preparar la lectura antes. En segundo lugar, los investigadores volvieron una semana después y se empezó con el storytelling. Se realizó un cuestionario demográfico, se miraron los expedientes y las notas de las etapas tempranas de los participantes y se evaluaron las habilidades receptivas y expresivas tanto en español como en inglés. Otra de las tareas consistió en que los niños contaran un cuento al investigador, un libro que era la continuación de otro que ya conocían. Les informaron de que el cuento contenía imágenes, pero no palabras así que debían fijarse en cada una de ellas y podían narrarlo en el idioma que quisieran. Después les dieron un tiempo para familiarizarse con él. En este caso el storytelling se hizo principalmente en inglés, pero sí hay un pequeño porcentaje que lo realiza en parte en español. Como en el caso de los profesores a los que se les dio la opción de utilizar un idioma u otro.

El colegio participante estaba dentro de un programa bilingüe, en el cual el uso de un cuento sin texto ofrece a los maestros la oportunidad de narrarlo en el idioma (o combinación de idiomas) que utilizaban más a menudo con sus alumnos. Igualmente, se les explicó a los alumnos cuando era su turno de narrar que podían elegir el lenguaje que quisieran. Se les evaluó en su lengua dominante. En el estudio se muestra que todos los alumnos del centro eran estudiantes de ambos idiomas y que se desarrollaba un proyecto

de educación bilingüe dedicado a apoyar simultáneamente las aptitudes lingüísticas y de alfabetización de los niños latinos tanto en español como en inglés.

Las evaluaciones de las habilidades receptivas y expresivas mostraron que todos los niños estaban dentro del rango normal, tanto los evaluados en inglés como en español. Incluso se mostró que el desarrollo conversacional, la gramática que usan en las historias y la alfabetización se ajustan a los procesos normales en niños de su edad. En este punto, los resultados ya predicen que los niños están dentro del rango normal de su edad en las habilidades de alfabetización emergentes.

Como resultado más importante, se confirma que hay una relación entre los estilos de los profesores al contar historias y la mejora de las habilidades de los niños. Los niños cuyos maestros utilizan el estilo 2, constructivo didáctico, tienen mayores resultados en habilidades lingüísticas receptivas, lenguaje literario y alfabetización que los niños cuyos profesores adoptan un estilo más didáctico proveedor (1) o de conversación compartida (3). Las características del segundo estilo en las que se anima a pensar a los estudiantes analizando la historia y estableciendo conexiones entre lo que sucede y las experiencias personales de los niños, resulta que sea muy beneficioso y la mejor opción para que se dé un buen desarrollo de las habilidades.

Aunque este último estudio tampoco se centre en la comprensión, nos aporta información sobre uno de los datos más estudiados a lo largo de los años y que se incluye en el marco teórico de este trabajo. Se denota que las profesoras que implican a los niños a la hora de compartir las historias e integran vivencias y experiencias de los alumnos, mejora la comprensión. Con varios de estos grupos de alumnos se confirma la idea de que van a entender mejor lo que ya conocen puesto que lo han vivido.

Para concluir este apartado, se va a realizar un resumen de los datos más característicos que tienen en común estos cuatro estudios.

Parece que hay tres principales puntos comunes que poseen protagonismo en todos los estudios y por ello destacan más que el resto. En los cuatro estudios podemos encontrar que hay una mayoría de participantes que pertenecen a la muestra de población hispanohablante residente en los Estados Unidos. Con lo cual estos niños latinoamericanos tienen como segunda lengua el inglés.

En los cuatro estudios se realizan tareas de storytelling y recountar las historias.

Así como en los cuatro estudios se utilizan libros o historias sin palabras ni texto, lo que lleva a mostrar que en el primer y segundo estudio sobre todo se toma como variable el apoyo contexto-visual que dan las imágenes.

Otro punto que tienen en común, esta vez el primer, tercer y cuarto estudio, es que miden las habilidades receptivas y expresivas en los niños preescolares bilingües de cinco años. Aunque en el primer estudio se utilice exclusivamente la segunda lengua (inglés), en los otros tres estudios restantes se utiliza una mezcla de los dos idiomas (el español e inglés).

Una de las primeras coincidencias que se observan es que en el primer y segundo estudio toman en consideración la brecha entre idiomas dado que los niños tengan o no deficiencia en el primer idioma o DPI. Lo que si tiene en común el estudio 1 y el estudio 4 es que ambos llegan a la conclusión de que incorporar las experiencias o vivencias personales de los niños ayuda a la comprensión. El último estudio también concluye que los errores gramaticales son una de las cosas más frecuentes que determinan un déficit en algunas habilidades o dificultan otras, este es un punto común con el segundo estudio.

Aunque estos cuatro estudios no se centren en investigar la comprensión oral, podemos encontrar ejemplos de cómo hay muchas variables que influyen a la hora de que en las aulas de infantil de niños bilingües la comprensión oral mediante el storytelling mejore. Por ejemplo: relacionar las acciones que se relatan en las historias con experiencias y vivencias personales de los alumnos, darles un apoyo visual dónde puedan ver claramente la secuencia de la historia y que sea visible para poder ir mirándolas en todo momento, analizar las historias tratando de que los alumnos también participen y así las comprendan mejor, elegir relatos en los que se incluyan frases, reglas y estructuras gramaticales que ya entiendan.

5. CONCLUSIONES

Para concluir con esta revisión, se deben explicar los resultados analizados contestando a los objetivos del trabajo. Y se añadirán datos que resulten relevantes en la investigación.

Se han identificado algunas problemáticas que afectan a la comprensión oral. Como primer punto, puede haber un problema si la habilidad receptiva de los niños se ve afectada por causas tanto externas (tareas mal diseñadas y puestas en práctica deficientes) e internas (desconocimiento de temas, idioma y sus cuestiones como la gramática). Se considera el desconocimiento de temas ya que se puede mejorar cuando se integran temas reales que hayan podido conocer ya los niños porque lo han vivido.

En segundo lugar, otro de los problemas con el que se puede contestar al objetivo 1, es que se den malas combinaciones del apoyo visual. Más concretamente, malas combinaciones de las imágenes, texto y tareas. Hay que destacar el resultado de que una sola imagen o en su defecto unas pocas, funciona mejor para la memoria de la historia de los niños, para su desarrollo madurativo y memoria a corto plazo.

En tercer lugar, es el momento de nombrar la problemática que más se nota en los estudios: la gramática y sus errores. Los errores gramaticales por unidades de comunicación son altos en las diversas tareas que se basan en las historias. El índice de oraciones subordinadas es bajo. Lo que demuestra que estas cuestiones son pobres en producción y también cuando los niños tratan de reproducir la historia. Algunos puntos clave se pueden pasar por alto lo que afecta directamente a la recepción oral. Esta es la segunda cuestión con la que se puede contestar igualmente al primer objetivo.

Otra condición es cuando las estructuras narrativas comunes que se usan durante el storytelling son conocidas. En ese caso, se da directamente una buena comprensión y los problemas se tendrían con el idioma. Referente al idioma se desarrollarían si no se conocen algunas estructuras de la lengua. O si hay apoyos visuales que no ayuden a la memoria. Lo que también se relaciona con el segundo objetivo de este trabajo.

El desarrollo de los estudios investigados sirve para dar cuenta de que finalmente se ha comprobado que se puede dar respuesta al segundo objetivo. A la duda de si las dificultades de comprensión aparecen por la segunda lengua, la mezcla de idiomas o la dificultad de la historia, se concluye que pueden ser por ambas. El matiz es que no se suelen combinar entre ellas, cuando la dificultad es referente a no comprender por problemas con el idioma no es por la historia y cuando no se entiende la historia en sí porque alguna de las actividades que implican el storytelling no se hace con eficiencia y no es por el idioma.

Comprobando el objetivo 3, se pueden nombrar algunas destrezas que los niños demuestran para comprender la historia. La primera estrategia que funciona es cuando tanto el profesor como los alumnos contextualizan las historias con sus propias experiencias. Cuando se les anima a llevarse a su terreno las historias, los niños las comprenden mejor ya que pueden incluir o relacionar con cosas que ellos mismos han vivido. Con lo que también encuentran una ayuda para comprender mejor, es cuando usan las imágenes y apoyo visual para secuenciar la historia. A todo esto, se puede añadir que la propia imaginación y creatividad que los niños añaden ayuda a dar sentido a los relatos.

Solo se han encontrado estudios pertenecientes a población hispanoamericana con lo cual una de las limitaciones ha sido no poder analizar estudios desarrollados en Europa con niños bilingües de España que aprendan el inglés de Reino Unido que es el que se suele enseñar en estas regiones. No obstante, respondiendo al último objetivo, los estudios 2, 3 y 4 combinan las dos lenguas durante la enseñanza. Más específicamente, en el caso del tercer estudio se usa más la segunda lengua, pero si hay alguna instrucción durante las tareas que los niños no entienden, se la explican en español. En el cuarto proyecto, es según qué idioma elijan las profesoras. El primer estudio es el único en el que se imparte exclusivamente en la segunda lengua.

Vinculando estas ideas a la comprensión oral, la problemática más notoria hasta ahora se da cuando hay enunciados o unidades gramaticales que los niños no han adquirido ni practicado aún. En estos estudios se demuestra que es una de las cosas que más dificulta a la comprensión. Se llega a esta conclusión porque estos estudios contienen todas las herramientas para poder contestar a las cuestiones, aunque sean presentadas de otra forma.

Hay dos puntos más a considerar que se van a explicar cómo recomendaciones. Debemos destacar que como implican en el tercer estudio, el juego puede ser una parte muy importante en el desarrollo de la comprensión oral. Sobre todo, en las tareas posteriores. Así como tomar en cuenta si durante o después del storytelling se realizan preguntas de analizar, de pensamiento crítico o inferencial con los alumnos relacionadas con la historia. Otra de las recomendaciones es especificar un poco más sobre qué libros se usan. Hay que dar cuenta de ello ya que durante el relato de una historia de los libros sin palabras los maestros suelen añadir expresiones propias y gramaticales, lo que afecta a la comprensión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Asher, J. (1966). The learning strategy of the total physical response: A review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79-84. doi:10.2307/323182
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Ray, B. (2005). Teaching grammar with TPRS. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(2), 30-37.
- Brice, A. & Brice, R. (2000). Language in the classroom: Comparison of four bilingual environments, *The South African journal of communication disorders*, 47, 91-98. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259982745_Language_in_the_classroom_Comparison_of_four_bilingual_environments
- Camarca, S. (2005). Code-switching and textual strategies in Nino Ricci's trilogy. *Semiotica*, 154(1-4), 225-241. Doi: 10.1515/semi.2005.2005.154-1-4.225
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook: A guide for primary teachers of English*. Nueva York: Penguin Books.
- Fiestas, C. E. (2008). The dynamic assessment of narratives: A bilingual study (Tesis doctoral).
- Flores, V. & Calleja, M.^a A. (2009). Desarrollo del lenguaje. En Martín Bravo, C., (coord.) & Navarro Guzmán, J. I., (Coord.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 75-95), España: Pirámide.
- Gibson, T., Bedore, C. & Peña, E. (2018). The receptive-expressive gap in English narratives of Spanish-English bilingual children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(6), 1339-1523. doi: [10.1044/2018_JSLHR-L-16-0432](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-16-0432)
- Gutiérrez-Clellen, V., Simon, G. & Erickson, A. (2009). Codeswitching in bilingual children with specific language impairment. *Int J Billing*, 13(1), 91-109. Doi: 10.1177/1367006909103530

Hudges, C., Shaunessy, E., Brice, A., Ratliff, M.A. & McHatton, P. (2006). Code switching among bilingual and limited English proficient students: Possible indicators of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 7-28. Doi: [10.1177/016235320603000102](https://doi.org/10.1177/016235320603000102)

Kapantzoglou, M., Fergadiotis, G. & Restrepo, M. A. (2017). Language sample analysis and elicitation technique effects in bilingual children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(10), 2852-2864, doi: [10.1044/2017_JSLHR-L-16-0335](https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0335)

Kinstch, W. & Greene, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1(1), 1-13. Doi: 10.1080/01638537809544425

Kinstch, W., Mandel, T.S. & Kozminsky, E. (1977). Summarizing scrambled stories. *Memory & Cognition*, 5, 547-552. Doi: [10.3758/BF03197399](https://doi.org/10.3758/BF03197399)

Kohner, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456 - 473. Doi: [10.1016/j.jcomdis.2010.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002)

Kohner, K., Windsor, J. & Danahy, K. (2009). Primary or “Specific” Language Impairment and Children Learning a Second Language. *Brain Lang*, 109(2-3), 101–111. Doi: 10.1016/j.bandl.2008.01.009

Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.

Lanza, E. (1997). Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: language encounters of a different kind? *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 135-162. Doi: 10.1177/136700699700100203

Mandler, J.M. & McDonough, L. (1993). Concept formation in infancy. *Cognitive Development*, 8(3), 291-318. Doi: [10.1016/S0885-2014\(93\)80003-C](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(93)80003-C)

Marchesi, A. & Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 27-43. Doi: 10.1080/02103702.1983.10821972

Moedt, K. & Holmes, R. (2018). The effects of purposeful play after shared storybook readings on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and

- language skills and abilities. *Early Child Development and Care*, 190(6), 839-854, doi: [10.1080/03004430.2018.1496914](https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1496914)
- McClure, E. (1977). Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican American children. *Technical Report No. 44*. Recuperado de https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17898/ctrstreadtechrepv01977i00044_opt.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). El esfuerzo cognitivo de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias clasificadas por libro, género de texto y formato narrativo. *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana*, 7(2), párr. 34. Recuperado de <https://ecrp.illinois.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>
- Olmedo-Williams, I. (1981). Functions of code-switching in a Spanish/English bilingual classroom. Los Ángeles, CA.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W. & Premack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403. Doi: [10.1016/0022-0965\(79\)90070-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(79)90070-5)
- Prego, G. (2006). *Code-switching emergente y voces discursivas en el habla infantil*. Trabajo presentado en Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, España.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. *Representation & Understanding, Studies in Cognitive Science*, 211-226. Doi: [10.1016/B978-0-12-108550-6.50013-6](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-108550-6.50013-6)
- Schick, A. (2014). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-33, doi: [10.1177/1468798414551942](https://doi.org/10.1177/1468798414551942)
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis in story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110. Doi: [10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (p. 539–588). Nueva York: Academic Press.

Comprensión oral de relatos en una segunda lengua, inglés, en el aula de infantil hispanohablante.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Zeller, J.P. (2020). Code-switching does not equal code-switching. An event-related potentials study on switching from L2 German to L1 Russian at prepositions and nouns. *Frontiers in Psychology*, 11(1387), 1-13. Doi: [10.3389/fpsyg.2020.01387](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01387)