

**Un estudio sobre la comprensión auditiva:
un caso del bilingüismo infantil en Finlandia**

Jasmine Virtanen
Trabajo de fin de máster
Departamento de Español
Programa de Traducción Multilingüe/Español
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Octubre de 2021

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

VIRTANEN, JASMINE: Un estudio sobre la comprensión auditiva: un caso del bilingüismo infantil en Finlandia

Trabajo de fin de máster, 51 págs., 10 págs. de apéndices

Departamento de Español, Línea de Traducción

Octubre de 2021

En este trabajo de fin de máster estudiamos la comprensión auditiva en niños bilingües. Queremos investigar si existe una desigualdad grande entre las lenguas, en el grupo de informantes, que hemos elegido para nuestro trabajo. Otro aspecto que queremos analizar es si la lectura tiene alguna influencia en la comprensión y, además, dar un breve resumen de los beneficios de la lectura en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Pretendemos proporcionar una visión global de las teorías acerca de la adquisición y el desarrollo de la lengua. Además queremos hacer una comparación del proceso que conlleva, en vez de una, dos lenguas simultáneamente. En nuestro acercamiento teórico es imprescindible explicar qué es ser bilingüe, así como cuándo y cómo surge este fenómeno tan frecuente. Intentaremos abarcar los factores más importantes que hay que tener en cuenta a la hora de tratar el desarrollo de esta destreza.

Nuestra hipótesis ha sido que la comprensión auditiva se desarrolla a través de la lectura, por lo que mientras más tiempo se dedique a leer en una lengua, más se fortalecerá. Con el fin de comprender si realmente es así, hemos realizado un experimento de comprensión auditiva con un grupo de niños bilingües de entre 5 a 7 años. Conforme a los resultados de nuestro experimento, hemos constatado que no podemos afirmar si realmente existe una gran desigualdad en el conjunto de las capacidades lingüísticas. Sin embargo, sí se puede concluir que se puedan presentar desigualdades en algunas áreas de la lengua.

Palabras clave: niños bilingües, comprensión auditiva, lectura, adquisición del lenguaje, desarrollo de la lengua

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Adquisición y desarrollo de la lengua	6
2.1. Adquisición de la lengua	7
2.2. Desarrollo de la lengua	11
3. Bilingüismo y adquisición de la lengua en los niños bilingües.....	17
3.1. Bilingüismo y tipos de adquisición bilingüe	18
3.2. Adquisición de la lengua en los niños bilingües	21
4. El desarrollo de la cognición, competencia lingüística y comprensión auditiva.....	23
4.1. La cognición y la memoria	23
4.2. El vocabulario y el reconocimiento de palabras.....	25
4.3. El procesamiento sintáctico	26
4.4. La comprensión auditiva	27
5. La comprensión auditiva en los planes de estudio nacionales de Finlandia.....	30
5.1. El Plan de Estudio de la Educación Infantil	31
5.2. El Plan de Estudio de la Educación Preescolar	32
5.3. Los beneficios de la lectura en la infancia.....	34
6. Metodología.....	35
6.1. El experimento.....	35
6.2. La muestra	37
7. Resultados y análisis	39
8. Conclusiones.....	46
Bibliografía.....	48
Apéndice 1 – El desarrollo de las habilidades lingüísticas	
Apéndice 2 – Áreas clave en el desarrollo del lenguaje: educación infantil	
Apéndice 3 – Respuestas del experimento	
Apéndice 4 – Suomenkielinen lyhennelmä	

1. INTRODUCCIÓN

La clave de la humanidad es el lenguaje humano, lo que nos diferencia de otras especies, la habilidad de expresarnos a través de fonemas, sonidos, palabras que componen frases y sucesivamente enunciados y así mantener una conversación. La comunicación es primordial en la actualidad, y para lograrla tenemos que poder expresarnos de una u otra manera y, además, poder entender e interpretar los mensajes que recibimos. Los idiomas funcionan como herramientas útiles para la necesidad principal del ser humano: poder expresarse y ser comprendido. La lengua es un fenómeno biológico, cognitivo y social. Se basa en los atributos biológicos del hombre, se conecta con la aptitud de razonar y ofrece los referentes para pensar. Además, hace posible la conducta social en toda su multiplicidad (Loukosa *et al.*, 2011: 11).

Nosotros, los seres humanos, comenzamos a desarrollar habilidades lingüísticas desde el vientre. Se han hecho varias investigaciones acerca del desarrollo del oído y el aprendizaje del habla durante el embarazo. Según Huotilainen y Partanen (2009: 91), el habla comienza a desarrollarse ya mucho antes del nacimiento del bebé, y el sistema auditivo a partir de la semana 24 del embarazo. A mediados del embarazo los sonidos provocan una gran variedad de reacciones (Huotilainen, 2011: 121). Primero, el embrión aprende a escuchar los latidos y la voz de su madre, consiguientemente, el trayecto sigue, y cada individuo a su ritmo va desarrollando su idioma materno y el sentido del idioma, así como otras propiedades (Niemitalo-Haapola *et al.*, 2020: 9). Los bebés antes de dar los primeros gritos al llegar al mundo han podido escuchar y sentir distintos sonidos. Antes de que el niño produzca palabras coherentes ha escuchado hablar a sus alrededores, y ha aprendido duplicando lo escuchado y lo hará durante años, antes de que realmente comprenda.

Los relatos, las narrativas y todo tipo de literatura infantil han funcionado durante siglos como herramientas pedagógicas, sobre todo, como instrumentos de diversión y pasatiempos. De los numerosos estudios hemos podido deducir que leer tiene efectos positivos, en especial, según la cantidad de lectura en los niños pequeños tiene una gran influencia en el rendimiento escolar de cada individuo. En Finlandia, en las guarderías, y en general, la educación infantil, se aprovecha de manera habitual la lectura de relatos, los libros infantiles y todo tipo de literatura infantil como una herramienta pedagógica. No obstante, la comprensión oral del español del niño bilingüe no goza de las mismas ventajas que la del finés; además, sin tener la misma dedicación diaria, no se puede desarrollar de manera semejante.

Los adultos o adolescentes que, por ejemplo, han crecido en Finlandia suelen recordar libros y cuentos de su infancia y estos, historietas o relatos, se guardan, a menudo, con mucho cariño. Sin

embargo, los hijos de inmigrantes o extranjeros, desafortunadamente, no disfrutaban siempre de la misma posibilidad de escuchar y leer en su idioma nativo, en consecuencia, el lenguaje no se desarrolla del mismo modo. Por lo tanto, la justificación de nuestro trabajo nace de una preocupación personal, de que los niños bilingües no tienen esta posibilidad de reforzar el desarrollo de la lengua cotidiana, además, de conectarse con su segundo idioma y segunda cultura a través de la literatura infantil.

Existe una gran cantidad de estudios que tratan sobre la adquisición del lenguaje y las habilidades del habla, además, estudios de la importancia de la lectura, igual que estudios sobre la comprensión auditiva. Sin embargo, la investigación acerca de la comprensión auditiva en los niños bilingües es escasa. Mencionaremos algunos estudios. Por ejemplo, en la Universidad de Turku se han realizado los siguientes trabajos que nos servirán de referencia. En el trabajo de fin de máster de Tiina Tiainen ¹(2006), el objetivo de la autora era perfeccionar los recursos existentes en la evaluación de la comprensión auditiva en la infancia y, además, investigar las conexiones de esta en la comprensión lectora. En cambio, en su trabajo de fin de máster Riikka Nieminen² (2018) estudia el desarrollo de la comprensión auditiva a través de lecciones concentradas en la lectura de cuentos en la educación infantil temprana. Esta investigación fue realizada junto con el proyecto de la Universidad de Turku *SataKiel*. Los resultados de la investigación indicaron que existe una conexión entre la comprensión auditiva y la lectura. Cabe mencionar que, cuanto más positivas eran las actitudes de los padres, más parecían desarrollarse las habilidades en los niños.

Consiguientemente, queremos mencionar las obras publicadas por parte del centro de investigación de aprendizaje de la Universidad de Turku (Oppimistutkimuksen keskus). Las obras en cuestión, *Diagnostiset testit 1*³ y 2, son materiales y guías para maestros, docentes, logopedas y psicólogos. Además, sirven para facilitar la evaluación de distintas destrezas lingüísticas al comenzar la escuela básica. En particular, el material está dirigida a la evaluación de la comprensión auditiva y lectora.

En nuestro trabajo de fin de máster tenemos dos objetivos. En primer lugar, el objetivo principal es animar, activar y fomentar la lectura de los padres y todos los progenitores hispanohablantes, en español con y para sus hijos. A pesar de las dificultades a las que los padres o sustentadores se enfrentan, como, por ejemplo, la escasa cantidad de libros infantiles que están

¹ Tiainen, Tiina. 2006. *Kuullun ymmärtämisen arviointi ja yhteydet ensimmäisen luokan oppilaiden kielellisiin taitoihin ja lukemiseen*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].

²Nieminen, Riikka. 2018. *Kuullun ymmärtämisen kehitys tehostetun satujen lukemisen kontekstissa*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].

³ Vauras, et al., (1995). *Diagnostiset testit 2: Kuullun ja luetun ymmärtäminen*. Oppimistutkimuksen keskus: Turun Yliopisto.

disponibles en Finlandia, queremos animar a los padres a leer en su idioma. En segundo lugar, mostrar que la lectura no solo conecta al pequeño con el adulto, sino también con la cultura y la lengua, sin olvidar los beneficios cognitivos y capacidades lingüísticas que proporciona y desarrolla. Con el fin de no solo obtener recuerdos, sino también para disfrutar todas las habilidades que la lectura ofrece.

A continuación, las preguntas de investigación de nuestro trabajo de fin de máster son las siguientes:

1. ¿Existe una diferencia importante en la comprensión auditiva entre el finés y el español, de los niños bilingües, o es considerablemente más desarrollada la lengua mayoritaria?
2. ¿Existe una conexión significativa entre la comprensión auditiva y las horas dedicadas a la lectura en la lengua minoritaria?

Nuestra hipótesis es que la comprensión auditiva en finés es más desarrollada, ya que, mientras más tiempo se dedica a la lectura más se desarrolla.

En cuanto a la articulación del trabajo, en primer lugar, expondremos la base teórica que consta de las teorías y conceptos más esenciales para nuestra investigación. Tras esto, nos centraremos en los planes de currículos nacionales de la Dirección General de la Educación finlandesa, además de la importancia de la literatura infantil y los beneficios de la lectura en la infancia. Consiguientemente, pasaremos a la metodología, introduciremos el experimento y presentaremos el material al igual que a los informantes de nuestro trabajo. A lo largo del trabajo, realizaremos un experimento y estudiaremos la comprensión auditiva de un grupo de informantes, que consiste en niños bilingües, de un padre o una madre hispanohablante. En el cuarto capítulo, analizaremos los resultados del experimento. Por último, pasaremos a las conclusiones a las que habremos llegado, y las posibles sugerencias para los trabajos posteriores.

2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUA

Cuando hablamos del “lenguaje”, entendemos que es la manera con que se comunican los seres vivos, es decir, “la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos⁴”. En otras palabras, el lenguaje es cualquier tipo de conjunto de signos que permite la comunicación. Habitualmente, la comunicación animal es el lenguaje animal en modo de signos. Al contrario, el lenguaje humano consta principalmente de

⁴ RAE (Real Academia Española). 2021. Consultado el 15 de febrero 2021.

signos lingüísticos. En cambio, “la lengua”⁵ la entendemos como “sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y generalmente cuenta con escritura”. En fin, la razón de estudiar la adquisición de la lengua en nuestro trabajo es facilitar la comprensión del proceso tan complejo, ya que, no consideramos razonable estudiar el habla y la lengua de un niño sin entender cómo se adquiere, y los aspectos fundamentales que esto conlleva (Heimo, 2002: 33).

La lengua es un sistema comunicativo que permite a las personas expresar sus pensamientos a través de la escritura o del habla. Con la lengua se comunica, se envían mensajes y se aspira influenciar a los demás. Los individuos hablantes de la misma lengua forman una comunidad lingüística, pero sin la comunidad no existe la lengua. La lengua está en una constante interacción con su comunidad y es parte de la identidad de la comunidad y de sus miembros (Ojutkangas *et al.*, 2014: 204). Entendemos, igual que las comunidades son diferentes, así tal cual, existen una gran cantidad de variedades lingüísticas. Sin embargo, podemos estudiar las lenguas con un enfoque lingüístico, las lenguas se considera que presentan niveles que generalmente se dividen y se estudian de la siguiente manera según el nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático (op. cit.: 77). Y eso a pesar de que al usar una lengua todos los niveles están en una función activa simultáneamente.

La lengua no solo lo aprende el individuo en solitario, sino que se desarrolla en interacción con los demás usuarios de la lengua. Ya que el propósito de la adquisición de la lengua no es solo aprender los sistemas y dominar las estructuras de la lengua, sino también poder comunicarse con otros, y la capacidad de usarla en distintas situaciones lingüísticas. Los conocimientos de una lengua hacen referencia al dominio del uso de la lengua, que generalmente se conoce como las cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (Pietilä y Lintunen 2014: 20-22).

2.1. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

Para entender la adquisición de la lengua debemos explicar, primeramente, que la adquisición de la lengua es un proceso cognitivo, en la cual el individuo adquiere la capacidad de comunicarse a través de signos lingüísticos. Existen diversas tendencias acerca de cómo se desarrolla el lenguaje, asimismo, de las cualidades que este requiere (Leiwu, 1989: 45). A continuación, mencionaremos las principales teorías sobre la adquisición del lenguaje, de igual manera, consideramos el hecho de explicar la diferencia de los términos adquisición y aprendizaje, de gran importancia.

⁵ RAE (Real Academia Española). 2021. Consultado el 15 de febrero 2021.

En cuanto al significado de la “lengua materna”, podríamos usar cualquiera de los siguientes términos: “primera lengua”, “lengua nativa” o “L1”. Según Montrul (2013: 3), “es la lengua que se aprende desde la infancia, en el hogar o en la familia”. Además, se adquiere de una forma natural dentro del entorno inmediato (Yatacato, 2013: 20). Con el fin de proporcionar un trabajo concordante, no queremos confundir con el término primera lengua o alternar con varios términos, puesto que, este trabajo se centra en niños que han adquirido dos lenguas simultáneamente. Por ende, en este trabajo hemos optado por el término “lengua materna”, y nos referimos a la primera lengua.

Lo más fundamental es entender que existe una diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Cuando un infante aprende a hablar su lengua materna en el hogar, esa adquisición de la lengua representa una situación distinta a la de un adulto que acude a una escuela con el fin de aprender un idioma nuevo. Para estas situaciones generalmente se utilizan diferentes verbos para representar el proceso. En la escuela se aprenden lenguas con la intención de aprender, y habitualmente el individuo tiene que ejercer un esfuerzo para lograrlo (Pietilä y Lintunen, 2014: 12).

Según Krashen⁶ (1981, citado por Järvinen, 2014: 72-73), la adquisición es un proceso en el cual se aprende el idioma materno subconscientemente y requiere de contactos naturales. Además, ocurre sin ninguna orientación y conforme a este académico, todos los individuos son naturalmente capaces de adquirirlo. Una de sus hipótesis más conocidas es la diferenciación entre la adquisición y el aprendizaje (*Acquisition-Learning Hypothesis*), la separación de estos procesos y el orden natural funciona como el eje de la teoría, además, explica que el aprendizaje es un proceso consciente de aprender y la adquisición de la lengua es innata e inconsciente (ibíd.). De acuerdo con lo anteriormente expuesto, según Järvinen (2014: 68), a pesar de ser un proceso prolongado, con múltiples aspectos y niveles, en la adquisición de la lengua materna el individuo no tiene que esforzarse demasiado. Además, la adquisición ocurre de manera automática a través de la interacción durante la infancia (ibíd.).

En primer lugar, la adquisición ha sido el centro del interés durante décadas, sin embargo, no se habían publicado teorías exhaustivas de esta. El psicólogo Skinner publicó la primera obra sobre la adquisición del lenguaje *Verbal Behavior*⁷(1957), en la cual argumentó que el lenguaje es adquirido de la misma forma que las otras conductas naturales del hombre, a través de imitaciones y formaciones de hábitos (Nunan, 2007: 146). Es decir, que los niños aprenden imitando a sus cuidadores y cercanos durante su infancia.

⁶ Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and Second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

⁷ Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Crofts.

No mucho después, uno de los lingüistas más conocidos, con una mente brillante y extraordinaria, Noam Chomsky, enfrenta la teoría behaviorista y sus problemáticas (ibíd.). Según Chomsky, la adquisición de la primera lengua no es algo que el niño imita, sin embargo, todos los seres humanos tienen la capacidad de adquirir el lenguaje, por lo que se refiere a que la habilidad de captar los conocimientos de la lengua es innata, parte de nuestra dotación biológica. A esta capacidad del individuo de adquirir el lenguaje, Chomsky (1965) la llama Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (*Language Acquisition Device, LAD*). En otras palabras, es un sistema que permite la creatividad en la adquisición del lenguaje a través de este dispositivo. Esto nos diferencia de los seres animales, ya que, solo los humanos tienen este sistema. Dicho de otra manera, nos referimos a la capacidad lingüística del hombre. Se puede añadir que el niño no copia las expresiones de los adultos, sino que de manera simultánea hace suposiciones inconscientes de la lengua, y a esto se refiere cuando se menciona la creatividad en la adquisición de la lengua. Por ende, se comprende que la adquisición del lenguaje no es aprender palabras, reglas y estructuras sino al desarrollo de un sistema lingüístico de reglas, es decir la gramática, de un modo innato (Leiwo, 1989: 45).

Al contrario, MacWhinney (1978 ⁸citado por Leiwo, 1989: 50), entiende el modelo de adquisición de una forma diferente. El investigador completa su síntesis con aspectos de la teoría behaviorista y otros universales de la adquisición del lenguaje. Su teoría consta de tres aptitudes fundamentales del individuo a la hora de adquirir el lenguaje: la producción mecánica y la formación y combinación de *analogías* ⁹(ibíd.). En cuanto a la producción mecánica, se refiere por ejemplo a la imitación del habla. Se pueden diferenciar tres facetas del proceso: la adquisición, la aplicación y la corrección. En primer lugar, el niño intenta mecánicamente producir el habla, a través de los modelos que ha adquirido, por ejemplo, conversaciones anteriores o de la memoria. Si esta falla, el individuo intenta producir el habla aplicando y uniendo las unidades de información ya existentes. El resultado final puede ser erróneo, sin embargo, a través de las correcciones de los adultos, el niño asimila esta nueva información y aprende gracias a ello. Es decir, por medio de los errores el individuo hace suposiciones de la lengua. Se hace hincapié, en que la adquisición de la lengua es un fenómeno más social, y no únicamente innato, además, tiene que ver con las capacidades cognitivas disponibles del individuo (op. cit.: 51).

⁸ MacWhinney, Brian. (1978). *The acquisition of morphophonology – Monographs of the Society for research in Child development*. Vol. 43.

⁹ RAE (Real Academia Española). Diccionario de la lengua española, s.v. *analogías*: “creación de nuevas formas lingüísticas, o modificación de las existentes, a semejanza de otras”.

Conforme a Leiwo (1989: 46), el desarrollo de la lengua materna es adquisición, a pesar de contener también rasgos del aprendizaje. Por ejemplo, el niño puede construir oraciones gramaticalmente erróneas, no por escucharlas en su entorno, sino por construirlas y recrearlas, a través de las normativas que ha adquirido. En fin, en la adquisición del lenguaje se trata de desarrollar reglas y normas de la lengua, no únicamente aprender formas particulares. Según Muntzel (1995: 29), la adquisición ocurre de manera inconsciente y espontánea, así mismo, en un contexto natural. En cambio, el aprendizaje requiere un esfuerzo y concentración del aprendiz, además, el conocimiento y el aprendizaje se enfoca en las reglas y en las formas de la lengua.

El desarrollo de la lengua en la infancia se puede estudiar a través de dos tipos de marcos de referencias. En primer lugar, acercándonos al acto mismo del habla (*puhesuoritus*), es decir, las expresiones y oraciones (Leiwo 1989: 25). De tal manera de hacer conclusiones de la capacidad lingüística. Por otro lado, estudiar la capacidad del niño al comunicarse (*viestintätaito*) con otras personas y hacer razonamientos según el dominio de la lengua. No son fenómenos distintos, sin embargo, presentan un enfoque variado (ibíd.).

El investigador introduce cuatro habilidades, las cuales expresan de qué trata la competencia lingüística. En primer lugar, menciona la capacidad congénita de un individuo de ser capaz de juntar el significado con su signo lingüístico, además de las intuiciones que puedan poseer de la lengua. Es decir, es una habilidad que hace posible este proceso mental; juntar un grupo de fonemas y reintegrarlo con su significado (Leiwo, 1989: 26). Por consiguiente, denomina la capacidad de comprender y producir un número infinito de oraciones sin haberlas escuchado antes. Asimismo, la capacidad de poder deducir si un enunciado es correcto gramaticalmente y, finalmente, si pertenece a la lengua en cuestión (ibíd.). Por último, menciona la habilidad de concluir si dos expresiones son semánticamente semejantes y la relación entre estas. Así pues, podemos entender que los hablantes que pueden producir y comprender una lengua, tienen competencia lingüística (Leiwo, 1989: 27).

Al contrario, según Korpilahti (1993: 99), el niño adquiere las reglas gramaticales de la lengua de manera paulatina, a través de estructuras, expresiones y normativas repetidas. Sin embargo, la naturaleza de la lengua se diferencia de la del adulto. El infante necesita las reglas solo hasta el punto dónde les sean útiles para cumplir con sus necesidades comunicativas (ibíd.). En principio, la adquisición del lenguaje de un niño está bajo la dependencia de la percepción de la información auditiva, hasta que aprende a comunicarse. A lo largo del proceso se establecen las huellas de memoria, estas habilidades se automatizan y, por último, el niño debe adaptar los conceptos básicos de la lengua (Korpilahti, 1993: 99).

La adaptación del niño a su entorno lingüístico y a la interacción social tiene que ver con las capacidades cognitivas y con el proceso auditivo. Por ende, el niño desde una etapa temprana necesita aprender, asimismo, a observar la variación de los hablantes y las situaciones. El niño se adapta al lenguaje y a la modalidad del entorno social al que pertenece, como resultado, estos se trasladan al niño (Korpilahti, 1993: 101). Por lo tanto, la percepción y el procesamiento del habla de un niño perteneciente a un entorno lingüístico amplio, se diferencia de la de un niño de un entorno reducido. Es decir, Korpilahti (ibíd.) explica que la adquisición de la lengua tiene su ritmo biológico, sin embargo, está conectado a su entorno y depende de él.

Por último, mencionaremos la teoría Funcional de Halliday (2004: 311), la adquisición del lenguaje comienza desde el nacimiento, hasta llegar a hablar con perfección su lengua materna. En primer lugar, el bebé adquiere un sistema simbólico que representa al mundo a su alrededor, que lo une a sus necesidades. Después, comienza a construir lo que el autor denomina “protolenguaje”¹⁰. Puede incluir gestos y balbuceos que tienen su significado, sin embargo, no está compuesto de palabras ni de gramática. Los más cercanos al bebé; los padres, cuidadores y los hermanos, pueden entenderlo. Por esto, el autor subraya que siempre sucede en interacción con los demás (ibíd.). Posteriormente, este idioma protolenguaje del bebé, se vuelve demasiado limitado, el infante lo abandona para adaptar la siguiente etapa del idioma.

La siguiente etapa consta de aprender palabras y rasgos de la gramática de la lengua de un adulto. Halliday (op. cit.: 313) señala que hasta este momento nadie le enseña a escuchar o hablar, aprende porque es una necesidad y la única manera de prosperar. Sin embargo, todos los que están alrededor del pequeño aportan a la construcción de la lengua. El investigador hace hincapié en que el acto puede ser inconsciente, es decir, siempre cuando hablan con el niño y hacen suposiciones de lo que ya domina, en otros términos, monitorean el desarrollo.

Por último, el niño se adapta a su lengua materna, entenderá que para lograr impartir información debe hablar, cuando asimile este principio estará llegando a la última etapa de *post-infancia* (Halliday, 2004: 354-356). Sucesivamente, la adquisición de la lengua materna llega a un nivel en el cual el aprendizaje comienza a tener un enfoque intencional. Por ejemplo, este cargo habitualmente cambia, de los padres a una institución, la cual se encargará desde ahora en adelante del aprendizaje de la lengua. La intención de la adquisición se ha modificado, antes representaba una necesidad imprescindible para la comunicación, sin embargo, la intención ya no es solo de lograr únicamente la comunicación.

¹⁰La traducción es nuestra.

2.2. DESARROLLO DE LA LENGUA

Como hemos afirmado anteriormente, generalmente se considera que el desarrollo de la lengua empieza en el vientre, cuando el embrión percibe sus primeros sonidos. El desarrollo ocurre rápidamente y de pronto, en un abrir y cerrar de ojos, el pequeño tiene sus propios pensamientos únicos, es capaz de conversar y expresarse. En los primeros seis años de vida, habitualmente, el individuo aprende el vocabulario y la estructura básica de su lengua materna, asimismo, la motricidad del habla y las habilidades básicas de la interacción social (Niemitalo-Haapola *et al.*, 2020: 9-13). Uno de los componentes más importantes es la interacción social, ya que, a través de ésta la lengua se desarrolla y es la manera más acertada para fomentar su evolución. Cabe mencionar que existen factores influyentes en el progreso, por ejemplo, genéticos o hereditarios, además, el ámbito social juega un papel fundamental (*ibíd.*). En otras palabras, la comunidad en la cual el pequeño crece, el entorno de la vida cotidiana y hasta los tipos de juguetes del individuo ejercen una influencia, y se reflejan en el desarrollo de la lengua y la comunicación (Nieminen, 1991: 33).

En la siguiente Imagen 1 se ilustra el desarrollo típico de las habilidades lingüísticas desde el nacimiento hasta la adultez, sin embargo, no se toman en cuenta las posibles diferencias excepcionales en el desarrollo.

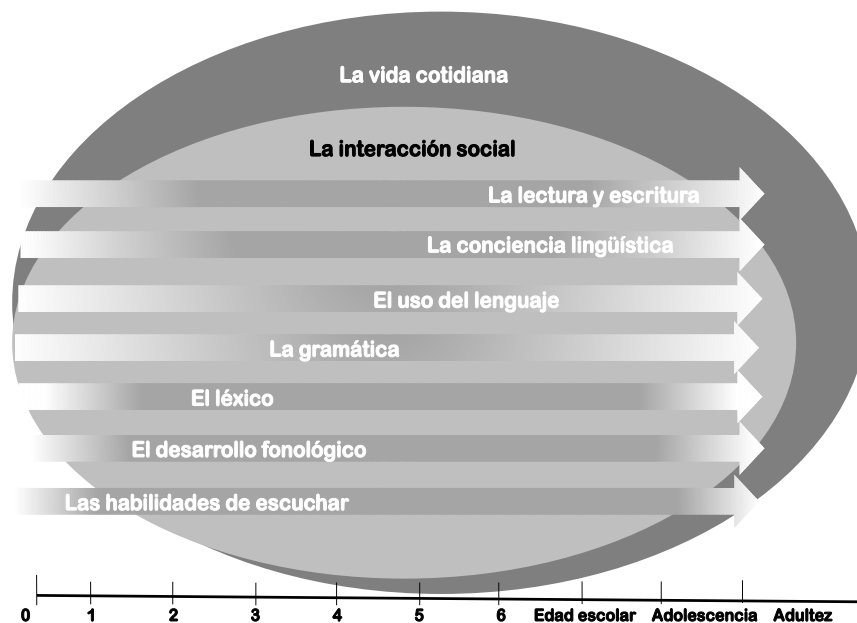


Imagen 1: El desarrollo de las habilidades lingüísticas, adaptado de

Niemitalo-Haapala, Haapala y Ukkola (2020: 12)

Según los estudiosos se pueden distinguir dos etapas en la adquisición del lenguaje: “la etapa prelingüística” y “la etapa lingüística”. La etapa prelingüística comienza desde el nacimiento del bebé, hasta aproximadamente sus dos años de vida, cuando el niño comienza a usar la lengua hablada para comunicarse con los demás (Paavola-Ruotsalainen y Rantalainen, 2020: 26-29). La adquisición es individual, sin embargo, después de los dos años, comienza generalmente la siguiente etapa que se conoce como la etapa lingüística. No existe un consenso en lo que se refiere a los avances que ocurren dentro de las etapas de manera exacta, ya que, se han planteado varias teorías de los sucesos.

En relación con el desarrollo, queremos agregar las posibles diferencias culturales. Por ejemplo, el modo de criar de los padres, asimismo, la manera de corresponder a las necesidades de los hijos. A pesar de que las investigaciones demuestran que los niños adquieren las habilidades sociales pragmáticas aproximadamente a la misma edad, los estudios sobre el tema son escasos (ibíd.).

La etapa prelingüística se ordena en tres etapas, los nombres de las etapas representan la relación del bebé con el mundo a su alrededor y la manera de interactuar con él. La primera etapa se entiende por comenzar desde el nacimiento hasta los seis meses de vida. Los autores lo llaman “la etapa bilateral” (en finés, *kahdenvälinen vaihe*) (op. cit.: 17-21). Desde el nacimiento el bebé puede reconocer el habla de su madre, además, de reconocer su lengua materna de todas las lenguas que puede oír, gracias a las características prosódicas (Montrul, 2013: 154). Para esta etapa lo más característico es la interacción social a solas con su cuidador, el interés del bebé hacia los sonidos y rostros. En esta etapa el pequeño reacciona a los estímulos de manera inconsciente, por ejemplo, a través de gritos, la sonrisa social y los llantos, indican las primeras señales comunicativas (Paavola-Ruotsalainen y Rantalainen, 2020: 21-24). Consiguientemente, “la etapa tripartita” (en finés, *kolmenvälinen vaihe*), en esta etapa el bebé es consciente de sí mismo, procura con sus actos influir en las acciones de los demás. No solo da señales a la hora de necesitar algún tipo de cuidado, sino ya es un individuo que quiere comunicarse con otros. Posteriormente, la comunicación se vuelve más determinada y el contacto visual, los gestos, la producción de sonidos forman parte de la evolución, además, el bebé balbucea grupos de sonidos cortos y largos (ibíd.)

En la última fase de la etapa prelingüística, el bebé entiende el uso y las funciones del habla de una manera comunicativa, un poco antes de cumplir su primer año. En esta “etapa coordinada” (en finés, *rinnakkaisvaihe*), el pequeño reacciona a las palabras y frases conocidas de cierta forma.

Habitualmente, esta etapa empieza cuando el niño produce sus primeras palabras, y asimismo, se percata de la conexión entre el significado de las palabras (ibíd.).

De acuerdo con lo anteriormente dicho, Paavola (2011: 43) describe que aproximadamente a la edad de un año el bebé produce sus primeras palabras, y sucesivamente, las habilidades de expresarse comienzan a desarrollarse, dejan de ser llantos y gritos y cambian a ser palabras con sentido, gestos y reconocimiento de palabras y de nombres. La adquisición es individual, sin embargo, generalmente a los dos años, comienza la etapa que se conoce como la etapa lingüística. La concentración y la lengua se desarrollan simultáneamente (ibid.).

Las primeras palabras adquiridas son usualmente onomatopeyas y nombres de familiares, además, palabras de uso diario tales como *gracias, hola, sí y no*. Al principio, las palabras no se logran clasificar en categorías gramaticales, ya que, dependen de las situaciones sociales de cada progenitor e hijo. Consiguientemente, las palabras que se adquieren a una edad temprana son los sustantivos, sucesivamente la cantidad de los adjetivos que describen a los sustantivos van aumentando al mismo tiempo que el vocabulario incrementa. Las palabras de las categorías gramaticales restantes van uniéndose al vocabulario gradual y simultáneamente el vocabulario se extiende. En fin, la composición del vocabulario tiende a desarrollarse en relación con la cantidad del vocabulario, no tanto con la edad (Stolt y Salmi, 2020: 81).

A continuación, presentamos la Tabla 1, con el fin de ilustrar las distintas etapas del desarrollo de la lengua.

<i>Etapa</i>	<i>Edad</i>	<i>Ejemplos de enunciados infantiles</i>
arrullo	2 a 5 meses	<i>sonidos vegetativos y guturales</i>
balbuceo	6 a 8 meses	<i>ba ba ga ga ta ta</i>
primeras palabras	12 a 18 meses	<i>mamá, cheche (leche)</i>
etapa de dos palabras	18 a 24 meses	<i>mamá quita, nene toma</i>
frases de tres o más palabras	24 a 30 meses	<i>papá tiene plumas</i>
oraciones más complejas	más de 30 meses	<i>¿Por qué no quieres esto poco?</i>

Tabla 1: Etapas del desarrollo del lenguaje

Fuente: Montrul (2013: 155)

Como puede observarse, Montrul (2013: 155) expone en su obra las etapas según lo más característico de estas, además, la edad a que corresponde y los ejemplos de posibles enunciados. Entre los 20 y 24 meses los niños aprenden entre 5 a 9 palabras todos los días, hasta llegar a los 6 años. A esto se le conoce como la explosión del vocabulario, a medida que transcurre el tiempo cuando alcanzan una cierta cantidad de palabras se puede notar una correlación entre la cantidad y la complejidad sintáctica de las oraciones (op. cit.: 156).

La adquisición del vocabulario es un proceso complejo que requiere la cognición, lo que entendemos como la habilidad de procesar y asimilar información. Habitualmente, el niño entiende más palabras de lo que puede producir, este aspecto crea desafíos a la hora de estudiar el fenómeno. Después de adquirir un léxico amplio, el niño comienza a juntar estas palabras y sucesivamente a producir oraciones más complejas. En el desarrollo del léxico existen rasgos individuales, factores que pueden producir diferencias particulares en la adquisición del vocabulario, por ejemplo, el entorno y la actividad propio del infante (Kunnari y Savinainen-Makkonen, 2004: 72-73).

De acuerdo con lo anterior, según Halme (2011: 90-91), existen diferencias individuales en la cantidad y calidad del vocabulario. Estas se deben a distintos factores, por ejemplo, el medioambiente, la cantidad de contactos con los adultos, la lengua que usan los padres, y la cantidad de hijos tienen influencia en la familia. Cabe añadir el efecto positivo que tiene la lectura en los niños, todas las aficiones en las cuales el niño puede asistir, igual que los impulsos que ofrece el medio ambiente (ibíd.). La lectura beneficia, por ejemplo, el desarrollo del vocabulario del niño, y un vocabulario desarrollado apoya el aprendizaje y la adaptación de nuevas ideas y conceptos. Debe señalarse que un vocabulario amplio indica buenas habilidades de lectura y logros escolares (Beck, McKeown y Kucan, 2013: 1).

También cabe destacar que el vocabulario no aumenta únicamente con actividades planificadas, sino también con actividades diarias y básicas. Por ejemplo, en distintas situaciones cotidianas, las actividades tan simples como comer, vestirse y otros, que toman parte en la rutina diaria (Alijoki, 2011: 81). Asimismo, la autora menciona el trabajo importante de los educadores de la guardería, que deberían estar a toda hora atentos para fomentar el aprendizaje de cada niño individualmente, con el propósito de ampliar el vocabulario de los niños (ibíd.). Además, se hace hincapié en distintas maneras de reforzar el desarrollo del vocabulario, por ejemplo, a través de juegos de memoria y palabras, memorandos y trabalenguas, los que impulsan el desarrollo del vocabulario del niño (ibíd.). Respecto al vocabulario del niño bilingüe (véase el epígrafe 3.2.), puede parecer reducido, sin embargo, hay que tomar en cuenta que el vocabulario consta de

expresiones en ambos idiomas. Cabe destacar, que es más amplio en comparación al vocabulario de un solo idioma (ibíd.).

Según Nunan (2007: 145), aproximadamente a los cuatro años los niños han adquirido su lengua materna, además, pueden expresarse con formas gramaticales complejas y sofisticadas. Asimismo, han adquirido un vocabulario extenso de más de diez palabras diarias. Consiguientemente, el desarrollo fonológico aumenta hasta lograr captar las diferencias entre fonemas y asimilar sistemas gramaticales (Parre, 1993: 217). Cabe mencionar que durante la adquisición de la lengua materna, el niño comete errores a lo largo del tiempo, sin duda un fenómeno habitual, estos errores desaparecen a los 5 o 6 años al comenzar la escuela o la preescolar (ibíd.). Acto seguido, presentaremos el Gráfico 1, para iluminar la evolución de la adquisición de una lengua materna.

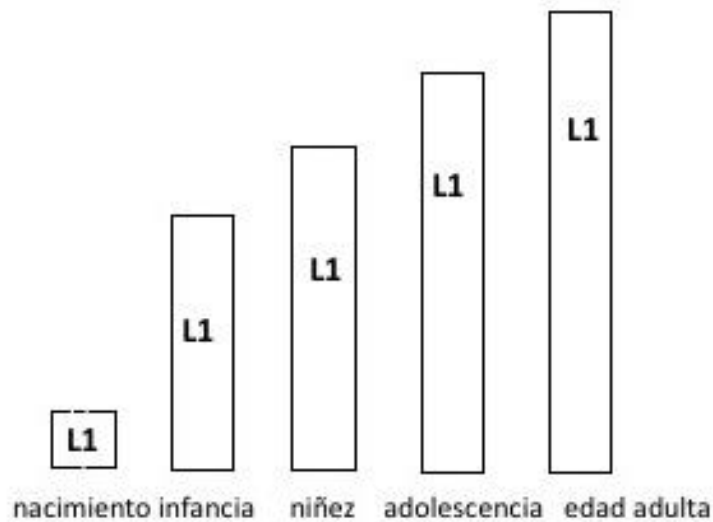


Gráfico 1: El desarrollo de la lengua materna

Fuente: Montrul (2013: 162)

Finalmente, no se puede determinar una cierta edad o el momento exacto cuándo una lengua se considera adquirida, en cambio, sí se puede acertar que al llegar a la edad adulta el individuo se considere un hablante nativo de su lengua materna, con buenos conocimientos de la lengua (Montrul, 2013: 157-159).

Las habilidades pragmáticas se definen como el buen uso y entendimiento apropiado de la lengua en diferentes entornos y contextos de interacción. Es esencial describir cuatro destrezas

lingüísticas¹¹, las cuales describen la forma en la que se activa la lengua: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Entendemos que los niños necesitan el idioma en sus acciones y ocupaciones, es decir, tienen la necesidad de comunicarse con los demás (Poch, 2000: 5). Es necesario mencionar el sistema sensorial, ya que, junto con las buenas habilidades lingüísticas de la lengua, son fundamentales para el desarrollo de las habilidades pragmáticas. En efecto, las habilidades lingüísticas y pragmáticas se desarrollan simultánea y recíprocamente. En otras palabras, el sistema sensorial funciona como la base del desarrollo a la hora de recibir información de su entorno. En definitiva, el desarrollo pragmático es la suma de múltiples factores, por lo cual podemos afirmar que juntamente con el desarrollo de la lengua, es decir, en la adquisición de la lengua materna el individuo perfecciona sus habilidades pragmáticas (Loukosa, Kunnari & Vedenkannas 2000: 25-27).

Se pueden caracterizar en un niño cuatro modos propios de aprender y desarrollar el lenguaje: jugar, moverse, explorar y a través de la expresión y la experiencia artística. Paulatinamente, gracias a estos hechos habituales de un niño, se desarrollan las habilidades lingüísticas. El niño aprende a entender, en tal sentido, que puede clasificar ideas y asociar conceptos, asimismo, expresarse y dirigir sus actos mediante el lenguaje. Consiguientemente, al desarrollar el lenguaje aprende a preguntar, escuchar y responder (Välimäki, 2011: 17). Sobre todo, lo fundamental ante las habilidades de escritura y lectura es el hecho de que el niño haya experimentado las siguientes situaciones comunicativas mutuas: escuchar, hablar, responder, conversar y preguntar. En definitiva, las habilidades lingüísticas se desarrollan a través de la comunicación continua con otros y, además, con la conexión del niño con la lengua. Gracias a la literatura, los niños pueden desarrollarse de una manera activa y agradable, y este juega un papel sumamente importante en el aprendizaje de la lengua y del conocimiento de la literatura en general (Sinko, 2011: 25).

Resumiendo lo planteado, el desarrollo de la lengua es una evolución, desde el nacimiento hasta la edad adulta, en la cual adquirimos nuestra lengua materna y todas las destrezas de la lengua. El proceso es como armar un rompecabezas, cada parte está de una u otra manera relacionado con otras piezas, y todas las piezas juntas representan las buenas habilidades de la lengua. Ante todo, la interacción social es fundamental, asimismo, el sistema sensorial y la necesidad innata del ser humano de comunicarse. Por último, en este epígrafe describimos la

¹¹ IC (Instituto Cervantes).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm. Consultado el 15 de febrero 2021.

comunicación de un bebé, además, la forma más natural de un niño de aprender y asimilar su lengua materna.

3. BILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EN LOS NIÑOS BILINGÜES

En nuestro trabajo nos centraremos en niños bilingües, por esta razón, es imprescindible estudiar la adquisición del lenguaje, si en vez de una lengua el individuo adquiere simultáneamente dos. Para fundamentar nuestro trabajo, en primer lugar, queremos definir el término bilingüe. Se toma en cuenta que existe una gran cantidad de estudios y definiciones, puesto que, es un fenómeno tan universal y cada día más creciente en el mundo actual. Ahora bien, teniendo en cuenta lo extenso y diversiforme que es el bilingüismo, no intentamos hacer una investigación exhaustiva del fenómeno, al contrario, destacaremos algunas definiciones las cuales nos servirán para nuestro trabajo de fin de máster. Por ende, nos proponemos describir algunas teorías, asimismo, destacar las que nos sean más útiles.

3.1. BILINGÜISMO Y TIPOS DE ADQUISICIÓN BILINGÜE

En este epígrafe nos centraremos en las distintas definiciones de bilingüismo. Ante todo, el bilingüismo y multilingüismo se pueden estudiar desde la perspectiva de un individuo, como lo realizamos en esta investigación. En cambio, es posible estudiarlo de la perspectiva de una sociedad o un grupo de personas, puesto que, existe una cantidad numerosa de países y comunidades bilingües y multilingües (Baker, 2011: 16).

Desde la perspectiva general, el significado del término bilingüe¹², el Diccionario de la Lengua Española define a la persona “que habla dos lenguas”. Según Weinrech (citado por Siguan 2001:28), el bilingüismo es el hábito de usar dos lenguas alternativamente, y a los que lo practican se les llama bilingües. El lingüista no define la profundidad de los conocimientos de la lengua ni la frecuencia de uso. En cambio, Smolander (2020: 337) expresa que para describir el bilingüe se debería examinar según distintos marcos de referencias, por ejemplo, tomando en cuenta el nivel de competencia, modalidad de uso o según la edad de adquisición.

Partiendo de este punto de vista, hay definiciones que expresan el nivel de competencia. Por ejemplo, según Montrul (2013: 510), el bilingüismo significa que un individuo tiene buenos conocimientos lingüísticos de dos lenguas y mantiene los sistemas lingüísticos separados. Además, es capaz de cambiar entre estas lenguas, sin esfuerzo alguno, y hasta producir el mismo mensaje de una lengua a otra.

¹² RAE (Real Academia Española). 2021. Diccionario de la lengua española, s.v. bilingüe.

Estos factores tienen que ver con la adquisición de las lenguas, el conocimiento de las lenguas, el uso de las lenguas en contextos adecuados y con las habilidades del individuo en lo que respecta al conocimiento lingüístico y la actuación (habla, comprensión oral y escrita y escritura) en las dos lenguas. (Montrul, 2013: 7)

Sin embargo, la autora subraya la dificultad que expone, ya que, también se deberían tomar en cuenta, no solo las habilidades lingüísticas, sino también, otros aspectos, como la manera, el orden, el contexto y la edad de adquisición de la lengua y también el estatus que ocupa la lengua en el país. (Montrul, 2013: 17).

Otra definición que coincide con esta es la de Siguan (2001: 29), que propone que el bilingüe es una persona que posee dos sistemas lingüísticos separados, además, es capaz de usar ambas lenguas en cualquier situación con facilidad y naturalidad. Igualmente, añade que mantener los sistemas separados, significa no solo usarlos y producir enunciados en las dos lenguas, sino el hecho de no mezclarlas. El autor hace hincapié, en que un bilingüe puede transmitir el mismo mensaje en su otra lengua con rapidez y sin esfuerzo alguno, es decir, tiene la capacidad de traducir la comunicación en su mente (op. cit.: 31-33).

Según Bloomfield (1933¹³, citado por Montrul 2013: 7), el bilingüe es aquella persona que tiene buenos conocimientos, a un nivel nativo, de dos lenguas. Cabe resaltar, que escasas veces los conocimientos de las lenguas poseen un equilibrio perfecto. Por ejemplo, en el grado de fluidez de las dos o la modalidad de uso, ya que, no las utiliza siempre con la misma frecuencia. Es decir, pueden presentarse diferencias entre las dimensiones en las competencias lingüísticas, por esta razón, frecuentemente resulta complicado distinguir posibles predominancias (Siguan, 2001: 45). Según Montrul (2013: 3), a pesar de poder tener buenos conocimientos de ambas lenguas y poder manejarlas, la mayoría de los bilingües, suelen preferir o identificarse con una de las lenguas. Asimismo, la autora subraya que a pesar de que las definiciones incluyen características importantes de un individuo bilingüe, ninguna abarca toda la complejidad de un bilingüe (op. cit.: 8).

En fin, entendemos que existe una gran cantidad de teorías y definiciones, hemos optado por la que más nos conviene. Conforme a Vihma y McLaughlin, (1982 citado por Hassinen 2002: 20), los niños que crecen en un entorno de dos lenguas antes de los cuatro años son bilingües. Por ende, entendemos que todos los individuos que nacen y viven, así que, crecen en la infancia en un hogar o entorno de dos idiomas los denominamos bilingües.

Existen individuos que nacen en familias donde están expuestos a dos lenguas desde su nacimiento y de una manera natural aprenden dos idiomas durante su infancia, este fenómeno lo entendemos como bilingüismo temprano. Habitualmente en las familias donde los padres hablan diferentes idiomas al mismo tiempo, siempre y cuando sea desde el nacimiento del niño, se conoce

¹³ Bloomfield, L. (1993). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

como bilingüismo simultáneo. En este contexto los niños aprenden las dos lenguas a través de interacciones sociales, sin embargo, la composición de la familia y el tipo de adquisición puede variar. En cambio, los individuos que aprenden primero una lengua y luego la otra, hablamos de bilingüismo secuencial. Por ejemplo, en esta situación el niño ha adquirido su lengua materna y ha establecido las bases de esta y, después, aprende otra lengua. En el caso de que la lengua se aprenda después de los 12 años hablamos de bilingüismo tardío (Montrul 2013: 9).

En otro orden de ideas, introduciremos seis tipos de adquisición bilingüe según Romaine (1995: 185-205), los cuales distinguen las distintas situaciones en las cuales un individuo puede adquirir su bilingüismo, así sea temprano, simultáneo, secuencial o tardío. La clasificación se ha realizado, según, la combinación de lenguas en la familia, además la situación lingüística en las que estas lenguas representan en la comunidad.

En primer lugar, el tipo 1: un padre-una lengua (*one parent – one language, OPOL*), este tipo representa la situación, en la cual, cada uno de los padres le habla al niño en su idioma materno, siempre que las lenguas sean distintas. En otras palabras, dentro del hogar hay dos idiomas que el niño adquiere de los padres, los cuales, le hablan en su idioma materno a este. Todos los informantes de la muestra de nuestro trabajo de fin de máster pertenecen al tipo uno de la clasificación de la autora. Ya que, el idioma materno de un progenitor es español y el otro finés. Uno de los resultados más habituales de este tipo, según Romaine (1995: 185-205), es que el niño entiende ambos idiomas, sin embargo, es capaz de hablar solo el idioma mayoritario del país. Esto en sí, no significa que no puede cambiar, ya que la autora destaca que el idioma dominante puede variar si el entorno social cambia (ibíd.).

A continuación, haremos una breve síntesis de los tipos restantes de la clasificación. El tipo dos, *non-dominant home language*¹⁴. La situación en la que se habla la lengua no oficial del país. Los padres tienen distintas lenguas maternas y una de las lenguas maternas es la misma de la comunidad. Sin embargo, el idioma del hogar es la minoritaria. Es decir, el niño está expuesto a la lengua dominante solo fuera del hogar. El tipo tres, *non-dominant home language without community support*. Los padres hablan el mismo idioma al niño, es decir, la lengua materna de ambos. El idioma del país es otra, así que no disfrutan del apoyo de la comunidad. En otras palabras, los padres hablan un idioma común, pero diferente a la lengua oficial del país. Este tipo de bilingüismo, por ejemplo, es muy común en las familias inmigrantes y esta situación puede producir distintos bilingüismos dependiendo de la edad del individuo si es en la infancia o más tarde (ibíd.).

¹⁴ Para facilitar la lectura, utilizaremos únicamente los términos de los tipos de adquisición bilingüe en inglés.

El tipo cuatro, *double non-dominant home language without community support*, representa la situación de dos lenguas no dominantes y distintas, sin el apoyo de la comunidad, es decir, la lengua de la comunidad o país es diferente que la de los padres. Ambos padres hablan cada uno su lengua materna al niño. El tipo cinco, *non-native parents*, los padres comparten la misma lengua materna, además, es la lengua de la comunidad. Sin embargo, uno de los padres le habla un idioma que no es su idioma. Por último, el tipo seis, *mixed languages*, que representa la situación donde ambos son bilingües, además, pertenecen a una comunidad bilingüe. La estrategia de los padres incluye cambios de código y mezcla de idiomas (Romaine, 1995: 183-205).

Queremos mencionar dos investigaciones fundamentales del bilingüismo infantil, en ambas, los investigadores han estudiado a sus hijos y el proceso de adquisición de dos lenguas. Leopold¹⁵ (1939-1949), se considera como uno de los pioneros en la rama que trata del bilingüismo infantil, al realizar un estudio de su hija y la adquisición del inglés y el alemán. Esta investigación ha proporcionado una gran cantidad de información, por ejemplo, diarios y grabaciones que han servido para futuros estudios (Romaine, 1995: 188). De manera similar Ronjat (1913), en uno de los estudios más antiguos sobre el bilingüismo en la infancia, el lingüista estudió la adquisición simultánea del francés y el alemán en su hijo. Cabe resaltar, que los tipos de adquisición de estas investigaciones pertenecen al tipo 1 de la clasificación de Romaine, el método *OPOL*, un padre un idioma (op. cit.: 185).

3.2. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EN LOS NIÑOS BILINGÜES

La pregunta que se ha planteado entre los estudiosos es la siguiente: ¿tiene el bilingüe uno o dos sistemas lingüísticos? Al principio se conjeturaba que el individuo comienza con un sistema y con el tiempo desarrollaba otro sistema lingüístico, sin embargo, más tarde los investigadores llegaron a la conclusión de que los niños desde temprana edad diferencian ambos idiomas. Hernández (2013: 30-38) resalta que un niño bilingüe tiene dos sistemas lingüísticos y la representación en el cerebro se diferencia de la representación de un adulto aprendiz de una segunda lengua. Además, Hernández (ibíd.) explica que la diferencia más llamativa es la pronunciación de fonemas entre estas dos. Ya que, los bilingües aprenden idiomas simultáneamente y, al contrario, el monolingüe aprende su segunda lengua dependiendo de su lengua materna.

Según Montrul (2013: 15-17), la comprensión de la adquisición monolingüe es la clave para entender la adquisición bilingüe. A pesar de no tener una teoría exacta de la adquisición bilingüe, debido a la dificultad de estudiarla, hay aspectos que se deben tener en cuenta para su estudio. A

¹⁵ Leopold, W. (1939). *Speech development of a bilingual Child: A linguist's Record*. Vol.1 *Vocabulary Growth in the First Two Years*. Evanston: Northwestern University Press.

continuación, nos proponemos exponer de manera breve cuatro factores cruciales que intervienen en el proceso, además, de ilustrar los aspectos que puedan fomentar o moderar la igualdad entre los idiomas de un bilingüe.

En primer lugar, la cantidad y el tipo de *input*,¹⁶ es decir, la entrada de información, de ambos idiomas. De hecho, dependiendo del volumen/cantidad y la manera de la exposición al input desde el nacimiento, a cada individuo se le forma una representación de una manera única. De tal manera el resultado también es cada vez particular. Debe señalarse que el input de un niño bilingüe siempre está dividido, en otras palabras, recibe el doble en comparación con el monolingüe. El input recibido puede ser separado si los padres cada uno hablan aparte su lengua materna al niño, o en cambio, el input puede ser mixto, en el caso de que los padres mezclen los dos idiomas al hablar con el niño (Bhatia C. Ritchie, 1999: 569-578).

En segundo lugar, la posible dominancia de una lengua sobre la otra. El hecho de tener dos sistemas desarrollados y ser capaces de elaborar las habilidades lingüísticas y pragmáticas como un bilingüe adulto, no significa que produzcan una relación simétrica. Debido a factores socio-pragmáticos, o al desequilibrio de los inputs en un sistema lingüístico, uno de los idiomas invariablemente se convierte en dominante, a pesar de ser competente en los dos (ibíd.).

Existen dos aspectos de la dominancia; sobre la gramática o el discurso. La dominancia de un idioma sobre el otro es, habitualmente, resultado de no estar expuesto a ambos idiomas desde el nacimiento, sino solo a uno u otro. Seguidamente, puede causar demora en el desarrollo en cualquiera de los dos, o en ambos, en comparación al desarrollo del monolingüe. En cuanto a la dominancia sobre el discurso, pueden aparecer situaciones donde resulte más apropiado, incluso más natural, usar solo uno de los idiomas. No se puede descartar la igualdad de los sistemas lingüísticos en algunos contextos, puede que sea posible, a pesar del hecho de que exista una cierta dominancia (Bhatia C. Ritchie, 1999: 569-578).

En referencia a predominancias en las lenguas, como anteriormente mencionamos, una de las maneras de definir al bilingüe es tomando en cuenta el grado de conocimiento de las lenguas, así pues, queremos extender de lo que se trata. Según Montrul (2013: 12), un bilingüe puede tener niveles de competencia gramaticales muy variadas en las lenguas que domina, asimismo, en las habilidades lingüísticas, que generalmente se dividen en: comprensión auditiva, habla, comprensión escrita y lectora. Además, las lenguas pueden representarse y organizarse de distintas maneras en la mente (ibíd.). Ervin y Osgood (1954 citado por Montrul, 2013: 13) clasifican dos tipos de bilingües dependiendo de cómo estos sistemas se organizan en la mente: compuesta y coordinada. Es decir,

¹⁶ RAE (Real Academia Española). 2021. DLE, s.v. *input*.

un bilingüe compuesto tiene una representación semántica de una palabra al buscarla en su mente, en cambio, el bilingüe coordinado tiene dos representaciones separadas de una misma palabra, es decir, una para cada lengua (ibíd.). Asimismo, existe el término “semibilingüismo” o “semilingüe” que representa un conocimiento desequilibrado o incompleto, en otras palabras, los conocimientos de una lengua pasiva y otra nativa (Montrul, 2013: 7). Según Siguan (2001: 30), “el bilingüismo pasivo” se trata de la situación en la cual, una persona ha adquirido un alto conocimiento de la lengua, sin embargo, no puede emitir mensajes sino solo recibirlos.

En tercer lugar, la interacción o separación de los sistemas lingüísticos. Entendemos que los bilingües son capaces de separar los sistemas lingüísticos, después de llegar a un cierto nivel gramatical. Asimismo, el individuo es capaz de usar estos idiomas interactivamente, es decir, con alternancia entre las lenguas, y tiene la capacidad de mezclarlas dentro de un solo discurso. El resultado de este fenómeno se conoce como el cambio de código o desplazamiento de código. Por último, los factores socioculturales, en la adquisición y el uso de la lengua pueden producir un deterioro o pérdida, o por el contrario, un mejoramiento en los sistemas lingüísticos. En conclusión, estos cuatro factores distinguen algunas de las diferencias en la adquisición de la lengua, cuando del individuo en vez de ser monolingüe es bilingüe (ibíd.).

En conclusión, el bilingüismo se puede definir de diversas maneras, según contextos de adquisición, el nivel de competencia y variables marcos de diferencias. Hemos optado por la definición, en la cual se estudia el contexto y la edad de adquisición. En este trabajo no tomamos en cuenta el nivel de los conocimientos lingüísticos, ya que, nuestros informantes son niños, y nuestro objetivo es comparar los resultados del experimento de una destreza lingüística, la comprensión auditiva. En definitiva, en este presente trabajo entendemos cómo bilingües los que han nacido en una familia bilingüe, y han sido expuestos a dos lenguas desde su nacimiento. Con respecto al tipo de adquisición del bilingüe, hemos concretado que los individuos de nuestro trabajo fin de máster pertenecen al tipo uno de la clasificación de Romaine (véase el epígrafe 3.1.). Por ende, entendemos que los bilingües simultáneos adquieren ambas lenguas al mismo tiempo en la infancia, y desarrollan en vez de un sistema lingüístico, dos sistemas separados. Es decir, todos los informantes de nuestro trabajo son bilingües simultáneos.

4. LA COMPRESIÓN AUDITIVA

En este capítulo nos centraremos en la comprensión auditiva de manera que incorpore la información que necesitamos para estudiar las etapas de este proceso tan complejo, además, de las teorías del desarrollo de esta. El oído es fundamental para la comunicación verbal y la recepción de

diversos mensajes a los que nos enfrentamos. La percepción del habla es un evento, en el cual, los órganos sensoriales reaccionan a los estímulos de su entorno y terminan creando una observación consciente. En el trayecto desde los receptores hasta la corteza cerebral, los estímulos llegan a modificarse, además, es algo inconsciente y propio del ser humano (Aaltonen, 1992: 125-127). Para nuestra investigación es imprescindible estudiar el papel que juega la memoria en la comprensión auditiva, asimismo, el desarrollo del vocabulario.

4.1. LA COGNICIÓN Y LA MEMORIA

En este epígrafe presentaremos los aspectos más significativos de la memoria, específicamente, con el fin de entender la razón por la cual, la memoria presenta un aspecto tan fundamental en el proceso de la comprensión auditiva. Ante todo, la memoria funciona como la base del desarrollo del lenguaje, además, es la clave de todo aprendizaje. La cognición y la memoria ofrecen una herramienta extremadamente útil para el individuo. La memoria hace posible recordar acontecimientos, guardar información y entender el concepto de la causalidad. Por último, gracias a la memoria, tenemos el dominio de los conocimientos y las habilidades básicas (Loukosa *et al.*, 2011: 29). La memoria humana ha sido el centro de estudios durante siglos, por el complejo y fascinante papel que juega en varias habilidades del individuo.

Las funciones de la memoria se integran a todas las fases de la recepción de información (Leiwo, 1992: 86). La memoria sensorial percibe a través de los sentidos, por ejemplo, cambios rápidos en la información. Ésta los transmite a la memoria de corto plazo, la duración es de milisegundos, y funciona de una manera inconsciente, sin embargo, es esencial para la percepción del habla (Välimäki y Haapala, 2020: 40). La memoria de trabajo o la memoria operativa, almacena la información obtenida a través del sistema sensorial y al mismo tiempo el cerebro la modifica, la duración puede ser de 5 a 10 segundos. Asimismo, la memoria de trabajo se vuelve más destacada a la hora de pedirle al niño que repita palabras o ejecute órdenes. Cabe destacar, que mediante la memoria de trabajo el individuo forma huellas de memoria en la memoria a largo plazo (*ibíd.*). Las repetidas percepciones auditivas dejan huellas de memoria, es decir, presentaciones de los sonidos de la lengua, y el niño edifica un mapa sonoro de los sonidos de la lengua. Estas huellas de memoria dirigen las percepciones auditivas (*op. cit.*: 45).

Es difícil deducir en qué momento de la recepción de la información podemos hablar de procesos cognitivos (Korpilahti, 1992: 88). Sin embargo, entendemos que el procesamiento auditivo juega un papel importante en la recepción activa del habla, en otras palabras, de los procesos cognitivos. Los componentes de estos procesos abarcan la conciencia fonética, el reconocimiento de

palabras y las representaciones mentales, la presentación morfosintáctica, además de los aspectos exteriores como los prosódicos y factores extralingüísticos (ibíd.).

La memoria se desarrolla de una manera intensa a la edad de 4 a 5 años, y en esta etapa el niño no solo es capaz de recordar los puntos principales, sino también, de entrar en los detalles de los acontecimientos, gracias a las estrategias de almacenamiento y organización (Loukosa *et al.*, 2011: 29). Antes de esta etapa, el desarrollo de la memoria ha sido de modo constante. No obstante, a través de estrategias de memorización se puede potenciar y ejercer esta habilidad (ibíd.).

Según Montrul (2013: 142), las palabras que conoce un individuo se almacenan en la memoria, y existe un diccionario mental, también conocido como léxico. La memoria almacena estas palabras de formas distintas dependiendo de los factores lingüísticos. En cuanto a la memoria de un bilingüe, existe una pregunta fundamental en el campo del bilingüismo que trata sobre el léxico del individuo bilingüe; existen dos léxicos separados o uno solo, mezcla de ambas lenguas. Los investigadores y lingüistas se dividen en distintas opiniones y teorías, presentaremos dos ideas principales de las que generalmente se conocen.

Por un lado, la asociación de palabras, que al reconocer un concepto o palabra ocurre una traducción para acceder al significado de la palabra, a través de la otra lengua, recuperando la palabra de, lo que nombramos, el diccionario mental. Por otro lado, la mediación conceptual que propone la independencia léxica de las lenguas, es decir, existe una representación conceptual, en la cual se propone existen dos léxicos separados (véase el epígrafe 3.2.). Sin embargo, aquí solo damos cuenta que se puede determinar la conexión entre los léxicos, asimismo, así sea la ruta de reconocimiento de palabras de una manera separada o uniforme (Montrul, 2013: 142-146).

En conclusión, entendemos que los niños a partir de 4 a 5 años tienen la capacidad de poder entrar en los detalles de los acontecimientos, de cuentos o hechos reales, de tal manera que evaluamos en la parte empírica la comprensión auditiva. Además, existe una conexión entre las lenguas al usar la memoria en la búsqueda del diccionario mental, es decir, a la hora de acudir al léxico (ibíd.). En este sentido, se comprende que la memoria es esencial, ya que la memoria hace posible el entendimiento y reconocimiento de las palabras. Entonces, es el almacén del vocabulario, y por ende, es imprescindible en el desarrollo del vocabulario, y por esta razón, es ineludible estudiar este factor en nuestro trabajo.

4.2. EL VOCABULARIO Y EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

Para las habilidades lingüísticas, es decir, para poder entender y usar la lengua, es primordial conocer palabras, y este conjunto de palabras se determina como el vocabulario. En los epígrafes

anteriores hemos descrito el desarrollo del vocabulario desde la infancia, de tal manera, que en este epígrafe mencionaremos el rol que presenta en la comprensión auditiva.

Montrul (2013: 142) destaca que uno de los aspectos fundamentales para poder entender la lengua hablada, en otras palabras, para la comprensión auditiva, es el reconocimiento de palabras, y además, su automatización. Cabe resaltar la importancia del reconocimiento de palabras no solo para la adquisición de la lengua materna, además de las segundas lenguas¹⁷, sino también es fundamental para la comprensión auditiva (Rost, 2011: 11-25).

Según Stolt y Salmi (2020: 77), el desarrollo del vocabulario empieza aproximadamente a finales del primer año de vida del individuo (véase el epígrafe 2.2.) Al crecer el niño, la atención no se enfoca en la cantidad e identidad de las palabras que conoce, sino en el dominio del léxico. La denominación y búsqueda de palabras significa la rapidez y exactitud a la que un individuo acude a las palabras (ibíd.). Es decir, el individuo tiene que reconocer las palabras y buscarlas en su vocabulario de modo que pueda lograr una conversación o para nombrar objetos, esto representa un dominio fundamental para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Mientras más frecuentemente utilice el individuo una cierta palabra, con mayor facilidad la encontrará en la memoria (Stolt y Salmi, 2020: 86-87). Para lograr la búsqueda y recordar las palabras se necesitan varios factores. Por lo tanto, la información necesaria se busca en la memoria, y existen tres niveles en la memoria: el nivel semántico, el nivel lexical y el nivel fonológico. La búsqueda se realiza a través de los niveles uno tras otro, de sentido único. Por el contrario, según otra teoría contraria, la búsqueda se realiza de doble vía de manera bidireccional de los niveles (ibíd.). De todas maneras, se puede afirmar que el vocabulario y el reconocimiento de palabras se desarrollan mutuamente. Cuanto más amplio el vocabulario, más velozmente se logra reconocer palabras, asimismo, un buen reconocimiento de las palabras fortalece el dominio del léxico (ibíd.).

A lo largo de la vida se añaden más palabras y la habilidad de reconocerlas se acelera, mientras mayores sean los individuos, más detalladamente estarán guardadas en la memoria, además, se aprenden estrategias para acceder al léxico. Es decir, la denominación de las palabras se logra con mayor precisión y se acelera con el transcurso del tiempo (ibíd.). En conclusión, el vocabulario y el reconocimiento de palabras es un factor fundamental en la comprensión auditiva, porque para comprender la información auditiva es necesario entender las palabras mencionadas en cada enunciado. Gracias a la memoria y a la cognición el individuo consigue realizarlas (Poch, 2000: 15).

¹⁷ IC (Instituto Cervantes) 2021. Consultado el 20 de agosto 2021.

4.3. EL PROCESAMIENTO SINTÁCTICO

En este epígrafe queremos explicar el procesamiento sintáctico, que frecuentemente se usa para explicar el modo en que la mente investiga los enunciados con el fin de entenderlos, en pocas palabras, cómo busca el sistema el significado de la información en la mente. Como se afirmará más adelante, existen teorías de cómo la mente actúa al recibir información nueva. Las funciones de la memoria y la cognición se unen estrechamente en todos los procesos de la recepción del habla (Korpilahti, 1992: 86). Todos los individuos que poseen oído normal reciben la mayor parte de la información lingüística a través de la información sensorial. El sistema nervioso central manipula esta información auditiva. A continuación, describimos brevemente las teorías más habituales de cómo sucede (ibíd.).

Poch (2000: 13) distingue dos sistemas habituales de procesamientos, el sistema de abajo-arriba y el de arriba-abajo. El primero representa un método en el cual, la mente procesa desde los niveles más bajos, como sonidos, y sucesivamente palabras y frases hasta identificar todo el enunciado hasta comprenderlo. En efecto, el modelo abajo-arriba se ejerce en situaciones en las que la información percibe la señal acústica. Al contrario, en el sistema arriba-abajo el proceso empieza desde el enunciado completo, hasta llegar a los niveles más bajos. Es decir, el modelo arriba-abajo se centra en el significado de las palabras, frases y párrafos. Para Cook (1991, citado por Poch 2000: 13), los hablantes de ambas lenguas, materna y segunda, emplean simultáneamente los dos modelos a la hora de comprender los enunciados. Ya que juntos, estos modos presentan una eficacia máxima ante las operaciones de comprensión (ibíd.).

La habilidad para distinguir estas unidades lingüísticas dentro de agrupaciones de palabras, es decir, es posible el procesamiento sintáctico, gracias a la capacidad del cerebro de conformar representaciones intrínsecas a través del oído (Loukusa *et al.*, 2011: 25). En efecto, los factores que permiten el procesamiento de la información son los siguientes: la atención, la recepción e integración de los estímulos, la percepción de la información sensorial, y, por último, la memoria (Korpilahti, 1992: 86).

Korpilahti (op. cit.: 89) explica la diversidad de teorías debido a que, las distintas teorías se diferencian dependiendo del carácter del locutor y el papel que juegan. En efecto, la autora menciona la dificultad que presenta la división de la cognición y el procesamiento sintáctico, y en cuál momento se trata de procesos cognitivos. Además, la autora hace hincapié en el desafío que significa la determinación del modo receptivo del niño, ya que, en la infancia la audición es aún imprecisa, y la habilidad de concentrarse en la información auditiva no es perseverante (ibíd.).

Dentro de este orden de ideas, nos basta una perspectiva más general del procesamiento sintáctico, ya que, no podemos determinar cómo sucede en la infancia.

4.4. LA COMPRESIÓN AUDITIVA

En esta investigación nos centraremos únicamente en una destreza lingüística, en la comprensión auditiva. Sin embargo, es necesario recalcar que todas juntas forman los conocimientos de la lengua a pesar de concentrarnos solo en esta destreza (Poch, 2000: 6). Dunkel (1991: 434) destaca la importancia de la comprensión auditiva, y subraya que es vital para la sobrevivencia del hombre, además, implica su asombro de lo poco que se entiende y conoce del proceso de la comprensión auditiva, a pesar de la vitalidad que ofrece para la vida del ser humano. Queremos mencionar que no existe una única definición universal de la comprensión auditiva, al contrario, tenemos numerosas definiciones, unas más profundas y otras superficiales, tomando esto en cuenta vamos a destacar algunas que nos ofrecen una visión general del fenómeno.

La comprensión auditiva requiere distintas destrezas, en otras palabras, para poder entender el oyente debe manejar ciertas habilidades, ya que, no es suficiente solo oír, sino comprender lo enunciado como hemos venido comentando en los epígrafes anteriores. Las habilidades que hacen posible la comprensión auditiva son las siguientes habilidades: la memoria, un vocabulario suficientemente desarrollado, la concentración y la capacidad de hacer conclusiones instantáneas (Perfetti *et al.*, 1996: 140-142).

Según Rost (2011: 11-25), el oído es un sistema físico que recibe y convierte las ondas sonoras en información, estas se mueven desde el oído externo hacia el oído interno, y transforman las ondas sonoras en impulsos eléctricos, finalmente, llegan al cerebro donde el cerebro las procesa. El autor destaca, que el oír no es un acto pasivo, al contrario, es esencial para la conciencia, ya que, tiene lugar en tiempo real. Además, está todo el tiempo anticipando, reorganizando y escuchando al revés (op. cit.: 10-17).

De acuerdo con esto, Poch (2000: 6) explica que la comprensión auditiva no es una actividad pasiva, como se pudiera pensar, sino que requiere una serie de operaciones mentales y una base de entendimiento de la lengua para, en primer lugar, poder comprender el enunciado. Por lo que se refiere a las operaciones mentales, este proceso comienza con la primera conexión con el enunciado, es decir, con la onda sonora (op. cit.: 9). Consiguientemente, identificar la onda sonora y los elementos significativos y útiles y, por último, diferenciar los sonidos de la cadena fónica. En pocas palabras, la comprensión y detección de los sonidos de la onda sonora.

Lerkkanen (2006) divide la comprensión auditiva en tres secciones, las cuales, según la autora, representan el proceso de la comprensión auditiva. En primer lugar, escuchar la intervención

es decir tener la capacidad de oír, consecutivamente, entenderla y, por último, hacer una interpretación de las anteriores. Según Wifp (1984: 345), la comprensión auditiva es un proceso mental que no podemos detectar y por esta razón es complicado definir. Los individuos que escuchan deben discriminar diferentes sonidos, y gracias al reconocimiento de ellos pueden comprender el vocabulario, y asimismo distintas estructuras gramaticales.

Cabe mencionar los aspectos prosódicos, ya que proporcionan una influencia en el proceso de producción del habla, como en la entonación, acentuación, y el tempo, además de la frecuencia de los fenómenos (Loukusa, *et al.*, 2011: 25). En otras palabras, el oído es absolutamente necesario, para que el mensaje llegue al cerebro y así incitar el proceso de comprensión. Por el contrario, si existen dificultades del oído o en el desarrollo del oído, estas podrían afectar el habla, ya sea en el lenguaje o la comunicación, dependiendo del grado (*ibíd.*). De acuerdo con lo dicho, para Johansson (1992: 27), el entendimiento del habla ejerce una influencia y funciona al mismo tiempo no solo con el oído sino con otras propiedades, como, por ejemplo, la edad, la concentración, la actividad mental, además del vocabulario adquirido y el entorno.

La comprensión auditiva ha sido estudiada por un grupo de estudiosos Whitehurst *et al.* (1994)¹⁸, quienes llevaron a cabo un experimento de lectura dialógica, con niños de familias en condiciones desfavorables. Durante seis semanas los padres en el hogar, y los educadores en la guardería, se comprometieron a leer de una manera dialógica, es decir, otorgándole al niño un papel más activo, preguntando, conversando y animando al niño a expresarse verbalmente. Los resultados de este experimento indicaron que, a través de este experimento, las capacidades de comprensión de los niños evolucionaron significativamente, además, los informantes que asistieron a estos períodos de lectura no solo en casa sino también en la guardería, desarrollaron su vocabulario considerablemente (Lepola *et al.*, 2006: 89).

En los resultados de una investigación de la Universidad de Turku, sobre la comprensión auditiva y lectora de un grupo de informantes del primer grado escolar, se ha descubierto que las capacidades que tenían influencia en los resultados de la comprensión auditiva eran los siguientes factores: los conocimientos anteriores del tema y la comprensión de las oraciones, y estos repercuten en la cantidad y precisión de lo recordado (Lepola y Hannula, 2006: 87). Por el contrario, la investigación da a entender que otros aspectos, tales como la motivación, la conciencia fonológica, las habilidades no verbales y, cabe destacar, la cantidad de lectura en casa no tienen influencia significativa en la comprensión auditiva de los informantes. Además, en la investigación se recalca la importancia para el niño de ser capaz de integrar y juntar palabras y sucesivamente

¹⁸ Whiterust, *et al.* (1994). *A picture book reading intervention in a day care and home for children from low-income families. Development Psychology*, 679-689.

oraciones para poder recordar el relato y las ideas generales de éste (ibíd.). Es decir, la memoria, el léxico y el procesamiento sintáctico.

A pesar de no ejercer las horas de lectura una influencia notable en esta investigación, sí podemos concluir que los padres y los educadores influyen en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de una manera positiva, siempre y cuando la lectura se realice de manera intencional (ibíd.). Al estudiar la comprensión auditiva del niño, existen distintos factores que podrían afectar y proporcionar información errónea. Por ejemplo, el interés o ansiedad sobre el material usado en la investigación o el simple hecho de ser una investigación, y no una situación habitual en la que el niño podría fácilmente aclarar el contenido del mensaje. En fin, a la hora de las investigaciones o los experimentos se sugiere tomar en cuenta estos factores (Korpilahti 1993: 103).

En conclusión, se ha demostrado que hay tres aspectos de gran importancia a la hora de investigar la comprensión auditiva: el acceso al léxico, el procesamiento sintáctico y la memoria. En primer lugar, el acceso al léxico como hemos venido tratando, se trata del proceso del individuo de relacionar las palabras oídas con su significado. Consiguientemente, el procesamiento sintáctico que trata de explicar de qué modo actúa la mente al recibir enunciados, es decir, cómo busca el sistema el significado del enunciado en la mente. Por último, de los tres aspectos mencionados que se deberían tomar en cuenta debemos mencionar la memoria que funciona como la base de toda comprensión auditiva (Poch, 2000: 13-15).

5. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LOS PLANES DE ESTUDIO NACIONALES DE FINLANDIA

La Dirección General de Educación de Finlandia (en finés, *Opetushallitus*) elabora planes nacionales de estudios para la Educación General Básica y la Educación Infantil. Con base en esos planes se realiza la enseñanza en los municipios de Finlandia, con el fin de ofrecer una igualdad de oportunidades para todos y una educación de calidad. A través de estos planes se dan a conocer los contenidos y objetivos principales de cada nivel de educación y, gracias a ellos, es posible lograr una equivalencia. Cabe destacar que en el plan también se toman en cuenta las diferencias culturales, las familias bilingües y multilingües, ya que Finlandia es un país oficialmente bilingüe. El desarrollo del finés y el sueco se promocionan de una manera orientada y se ofrecen posibilidades para usar y asimilar cualquiera de los dos como segunda lengua (*Opetushallitus*¹⁹).

En primer lugar, tenemos el Plan de la Educación Infantil (en finés, *Varhaiskasvatuksen perusteet*), que consta de tres niveles. El plan nacional, el cual está preparado con criterios y

¹⁹OPH (*Opetushallitus*). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot>. Consultado el 15 de junio 2021.

fundamentos nacionales, será nuestro punto de enfoque. Consiguientemente, con base en este plan nacional cada municipio elabora su plan y, por último, el plan individual de cada niño es elaborado de acuerdo con sus necesidades y cualidades personales (Opetushallitus, 2018: 7-8). En segundo lugar, existe el Plan de la Educación Preescolar (en finés, *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*), habitualmente comienza un año previo a la escuela básica, además, después del año 2015 fue establecida como obligatoria²⁰. La educación preescolar es parte de la primera infancia, sin embargo, está cubierta por la legislación de la educación básica. Por último, se debe mencionar la educación básica, que comienza después de la escuela preescolar, habitualmente a los siete años. Esta etapa termina después del último curso de la escuela básica, sumando un total de diez años de estudios, es decir, seis años de educación primaria y tres años de educación secundaria (Opetushallitus 2014).

Tomando en cuenta que el objetivo de nuestro trabajo es entender los objetivos y contenidos a la luz de la comprensión auditiva, vamos a introducir los aspectos más significativos. En este apartado analizaremos los objetivos y contenidos del Plan de Estudio de la Educación Infantil y el Plan de la Educación Preescolar, ya que los informantes de la muestra pertenecen a estas instituciones.

5.1. EL PLAN DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

En primer lugar, el Plan de Estudio de la Educación Infantil. Los objetivos del aprendizaje del plan se han agrupado en cinco conjuntos, cada uno con sus objetivos y contenidos correspondientes. Para este trabajo el centro de interés es estudiar el desarrollo del lenguaje, por lo tanto, estudiaremos solo uno de estos; el conjunto “El mundo variado de las lenguas”²¹(en finés, *Kielten rikas maailma*). El objetivo de la educación infantil, en este conjunto, es reforzar las capacidades y el desarrollo del lenguaje y la identidad, además, de despertar el interés y la curiosidad hacia las lenguas, textos y culturas (Opetushallitus, 2018: 40-42).

Se destaca en el plan la importancia de tomar en cuenta las variedades en el entorno de los niños, asimismo, las diversidades lingüísticas y culturales, ya que hay hogares en los cuales se hablan otros idiomas. Además, existe variación dentro de las capacidades de los niños durante esta etapa de educación. En el plan se han dividido cinco habilidades que en conjunto componen las áreas principales del desarrollo del lenguaje en la Educación Infantil temprana (ibíd.). A continuación, queremos ilustrar las habilidades mencionadas a través de la Imagen 2, la traducción es nuestra, para consultar el documento original, véase el Apéndice 1.

²⁰ Perusopetuslaki 26 a § 4 mom. (1040/2014)

²¹ La traducción es nuestra.

Habilidades comunicativas	Comprensión de la lengua	Producción del habla	El buen uso de la lengua	La memoria lingüística y el vocabulario	La conciencia lingüística
Las áreas de desarrollo en las identidades lingüísticas					

Imagen 2: Áreas clave en el desarrollo del lenguaje en la educación infantil temprana,

adaptado de Opetushallitus (2018: 41)

Con relación a las habilidades introducidas, éstas se desarrollan a través de la orientación, además, se propone usar la conversación, la reflexión de los significados de los relatos y la expresión verbal de los acontecimientos, como herramienta para fomentar las identidades lingüísticas (ibíd.). Se hace entender que para el desarrollo lingüístico es importante para el infante la comunicación mutua con otros niños, al igual que con los adultos. Los educadores deben observar el desarrollo del lenguaje y procurar reforzarlo. Por lo tanto, podemos entender que desde temprana edad la comprensión del lenguaje se puede desarrollar y prestar apoyo. Los educadores entienden la importancia del lenguaje en el desarrollo general del niño y saben que juega un papel importante. Los maestros pueden ser ejemplos para seguir de los pequeños, además, de animar, dar tiempo y posibilidades de usar el lenguaje de acuerdo con su nivel lingüístico (Opetushallitus, 2018: 40-42).

Se les anima a los niños a usar su creatividad y se hace hincapié en la importancia del juego y los cuentos en el desarrollo de la lengua. Los niños naturalmente se sienten atraídos a jugar con las palabras y los sonidos. Al niño se le anima a contar cuentos y a ser creativo con las narrativas de los maestros. Ya que esto edifica las capacidades del niño para expresarse y confiar en sus habilidades (ibíd.). El proceso de instigar los conocimientos de la lengua comienza con tan solo sonidos, palabras, frases, luego ya con rimas y cuentos cortos para luego poder entender secciones más grandes.

En conclusión, los objetivos de la Educación Infantil hacen recalcar la importancia de reforzar la conciencia lingüística, la memoria, el vocabulario y la comprensión de la lengua. Estos factores juntos, forman la base para el desarrollo de la comprensión auditiva, a pesar de que el término *comprensión auditiva* no se encuentre en el plan. En otras palabras, en la educación infantil se trabaja con todas las áreas que se necesitan para desarrollar la comprensión auditiva.

5.2. EL PLAN DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

A continuación, estudiaremos los aspectos más significativos del Plan de Estudio de la Educación Preescolar con relación a nuestro trabajo. De manera semejante al Plan de la Educación Infantil podemos observar que en el Plan de la Educación Preescolar también se distinguen cinco contenidos de aprendizaje. Únicamente nos concentraremos en el contenido del *mundo variado de las lenguas*²²(*Kielten rikas maailma*), dado que se trata del desarrollo de las habilidades lingüísticas y los objetivos del conjunto no solo en general, sino también detalladamente. En todas las escuelas preescolares se aplican los mismos objetivos de aprendizaje y enseñanza con base en el plan en cuestión. Además, se subraya en los planes que en la enseñanza se deben tomar en cuenta las habilidades lingüísticas, y las capacidades y antecedentes culturales de cada niño. La intención es respaldar el crecimiento de la identidad lingüística y cultural. Todavía cabe señalar que el plan debería funcionar como el fundamento de toda la enseñanza y las actividades realizadas, con la intención de alcanzar los objetivos (Opetushallitus, 2014: 32-33).

Por lo que se refiere a los objetivos en general, el plan subraya que el objetivo de la educación preescolar en este contenido es promover el desarrollo lingüístico, las habilidades de interacción y fomentar el interés en las lenguas y las culturas. La manera más habitual para reforzar la conciencia lingüística de acuerdo con el plan sería: jugar con la lengua a través de poesías infantiles y cuentos, asimismo conocer la lengua hablada y escrita de manera versátil. En la educación preescolar se procura prestar atención al desarrollo de la alfabetización con el fin de preparar a los individuos para la educación básica (ibíd.).

Los entornos de aprendizaje se planean con el objetivo de crear una cantidad abundante de posibilidades para observar, practicar el lenguaje hablado y escrito y, además, ampliar el vocabulario. En síntesis, para lograr los objetivos generales del contenido se hace hincapié en el juego y en las actividades funcionales. Entonces, introduciremos los objetivos detallados del plan, ya que entendemos que los objetivos generales de la enseñanza son proporcionar conocimiento integral de la lengua, sin embargo, los objetivos detallados están dirigidos hacia una percepción más detallada de las estructuras y formas del lenguaje (op. cit.: 39-41).

La enseñanza detallada consta de actividades diversificadas, entre las cuales, se practica el oír y el hablar en distintas situaciones. Así, por ejemplo, a los niños se les anima a relatar, discutir, convivir y recordar lo oído con la intención de entender y expresarse. Similarmente, se reflexiona el significado de las distintas palabras y se juega con las mismas. De tal manera que aprendan a usar el lenguaje independientemente. De hecho, en el plan se acentúan las actividades donde los niños

²² La traducción es nuestra.

ejercen su habilidad para relatar cuentos. Se les lee textos diferentes y se discute acerca de lo leído con la intención de ayudar a los niños a entender.

La modelización de los profesores junto con los ejercicios da conciencia de cómo el habla se transforma en la lengua escrita. Asimismo, se les enseña que la lengua se puede reducir a conjuntos como palabras, sílabas y sonidos. En la enseñanza se dispone de literatura infantil y se impulsa a los niños a explorar y a leer según sus habilidades, además, a expresar lo entendido. En otras palabras, primeramente, se despierta el interés del niño a través de ejercicios y se da al individuo el modelo a seguir, después se apoya al niño para que lo haga individualmente por su propio interés (Opetushallitus, 2014: 33).

En fin, la educación preescolar tiene objetivos generales y detallados sobre las habilidades lingüísticas. La razón por la cual estos objetivos son tan primordiales es que se intenta lograr tener ya conocimientos lingüísticos y un fundamento antes de comenzar la educación primaria, con el fin de lograr tener la capacidad de leer y escribir a una temprana edad. En relación con la comprensión auditiva en los objetivos detallados entendemos que los objetivos abarcan el entendimiento de lo leído y escuchado. Es decir, la comprensión auditiva se practica a través de la lección de cuentos, relatos, libros y literatura infantil, además, el hecho de que se discuta y entienda lo leído (ibíd.). Conviene subrayar, en la educación preescolar no solo se desarrollan las habilidades lingüísticas de manera general sino también detalladamente. Podemos afirmar que la destreza lingüística que nos interesa, la comprensión auditiva, se ejerce de manera directa junto con otras destrezas lingüísticas.

Para concluir, el Plan de Estudio la Educación Infantil se enfoca en juegos y de manera inadvertida para aprender a usar el habla y lograr las cinco áreas de habilidades lingüísticas. Sin embargo, en los Planes de Estudio de la Educación Preescolar, ya se encamina hacia la alfabetización de manera más intensa. Además, no solo se despierta el interés del niño sobre las lenguas sino se enseña a usar la lengua de manera consciente para expresarse y discutir, asimismo, la conexión que posee la lengua hablada con la escrita. Así pues, entendemos que los Planes de Estudio de la Educación Infantil y Preescolar sí toman en cuenta la comprensión auditiva y el desarrollo de ésta, a pesar de exhibirse de forma distinta; en el plan preescolar se fomenta de manera más clara e intensa.

5.3 LOS BENEFICIOS DE LA LECTURA EN LA INFANCIA

En este epígrafe nos centramos en los beneficios que proporciona la lectura para un individuo, principalmente, desde la infancia. Queremos dar a conocer estos aspectos, es decir, las ventajas de la literatura, con el fin de animar a los padres a la lectura de todo tipo de literatura. Antes de que el niño aprenda a leer, la responsabilidad la poseen los adultos. La comprensión auditiva, además, de

otras destrezas lingüísticas, como hemos dicho, se desarrolla a través del contacto con la lengua en todas sus modalidades y en el desarrollo del lenguaje. La literatura infantil y los momentos de lectura fomentan las habilidades de interacción social, las habilidades lingüísticas y la imaginación, además, ofrecen una posibilidad de manejar las emociones y reforzar la empatía. La lectura multiplica la adquisición del vocabulario y las ventajas se extienden hasta la edad escolar, asimismo, fortalece la habilidad de aprendizaje y la autoconfianza (Suvanto y Ukkola, 2020: 283).

Conforme a Laulajainen (2009: 61), la literatura infantil tiene la magia de ser arte y entretenimiento, además, puede proveer información, enseñanza y conocimiento. Asimismo, puede proporcionar educación emocional, y de la misma manera, hay que hacer notar el significado terapéutico que la literatura infantil puede ofrecer a los niños (ibíd.). La lengua es parte de la herencia cultural que seguirá de generación en generación, y que se desarrolla a través de la lectura. Consiguientemente, es una inversión en el futuro el hecho de ejercer la lectura en la infancia. A menudo, los niños que han disfrutado de la lectura mucho tiempo, en un futuro representan lectores entusiastas. En efecto, la lengua se desarrolla continuamente, además, está relacionada con el desarrollo del habla y con todos los aspectos del desarrollo del niño (ibíd.).

Según Lerkkanen (2020: 190-191), los niños que han crecido en un entorno positivo hacia la lectura habitualmente se interesan en los libros y en la lectura, además, frecuentemente aprenden a leer temprano. En efecto, los tiempos de lectura poseen una repercusión en el despertar del entusiasmo del niño hacia la lectura. Así pues, es importante fomentar la concentración del individuo que se necesita en todo aprendizaje. Cabe mencionar que son numerosos los beneficios que otorga la lectura para el desarrollo de todo tipo de habilidades lingüísticas (op. cit.: 193).

En lo que se refiere a las habilidades de interacción social, estas comienzan a desarrollarse desde el nacimiento. Los momentos y períodos de lectura se afirman reforzando la comunicación recíproca y la experiencia de la maternidad y la paternidad. El tiempo compartido e integrado refleja al niño que es apreciado y estimado (Suvanto y Ukkola, 2020: 283). Por su parte, las habilidades emocionales evolucionan a través de los relatos, cuentos e historietas. El niño puede reflejar sus emociones y miedos, asimismo, a través de los personajes de los cuentos, hasta procesar sentimientos negativos o desafiantes. Incluso aprender a reconocer sentimientos y nombrarlos seguidamente, esto fomenta la capacidad de empatizar con las emociones de otros niños (ibíd.).

En fin, los libros y la literatura pueden servir como remedio y auxilio en situaciones de crisis en la vida, por ejemplo, en acontecimientos tristes o traumatizantes. En ocasiones puede facilitar el procesamiento y la discusión de los sentimientos y las actitudes (ibíd.). Hay que resaltar que existen múltiples beneficios que podríamos detallar, y quedarían cortas las palabras al intentarlo. Al

enfocarse en las palabras, la literatura en todas sus modalidades ofrece una herramienta para reforzar, desarrollar y fomentar las habilidades lingüísticas, y también las habilidades emocionales y sociales.

6. METODOLOGIA

Teniendo en consideración todo lo anteriormente expuesto, en este capítulo introduciremos la parte práctica que llevamos a cabo en nuestro trabajo, asimismo, las herramientas usadas. La metodología para utilizar en este trabajo ha sido cualitativa, hemos observado y analizado un grupo de informantes que posteriormente expondremos del mismo modo que el experimento y el material.

6.1. EL EXPERIMENTO

El propósito principal del experimento en este trabajo de fin de máster es poder entender, a través de tres tipos de preguntas, el nivel de comprensión auditiva de los niños bilingües de la muestra elegida. Queremos ver si existe alguna diferencia en el nivel de comprensión entre el finés y el español. Asimismo, entender si la lectura del padre hispanohablante tiene influencia en la comprensión auditiva del español. En consecuencia, tenemos un libro perteneciente a la literatura infantil, para poder captar el interés de los individuos, en finés y en español. Considerando que para los niños puede ser complicado mantener la concentración por un tiempo prolongado hemos cortado el experimento en dos secciones en ambos idiomas.

En primer lugar, se hará un cuestionario para los padres, con el fin de comparar las horas de lectura en español a la luz de la comprensión auditiva de los participantes. Además, de entender si existe una vinculación o conexión entre estas. En segundo lugar, leeremos el libro en español y más adelante expondremos preguntas tratando de la lectura del mismo. Las preguntas serán en español en este apartado e intentaremos animar al informante a responder en español, sin embargo, en el caso de que el niño conteste en finés no afectará nuestro objetivo, aunque se toman notas de esto. Consiguientemente, repetiremos el mismo procedimiento, pero en finés, igual las preguntas serán expuestas en finés.

Hemos optado por tres tipos de preguntas para ambos idiomas, inspirados por el manual para estudiar la comprensión auditiva y lectora *Diagnostiset testit II*²³(1995). Los tipos de preguntas serán las siguientes: libre narración, preguntas simples y reconocimiento. Todo el proceso será grabado, con el objetivo de poder analizar las respuestas de manera exhaustiva. Por último, vamos a comparar y analizar las respuestas de los informantes que hemos elegido para este presente trabajo.

²³ Vauras, et al., (1995). *Diagnostiset testit 2: Kuullun ja luetun ymmärtäminen*. Oppimistutkimuksen keskus: Turun Yliopisto.

Con la siguiente Tabla 2 queremos ilustrar cómo hemos hecho la evaluación y puntuación de los resultados del primer ejercicio.

5 puntos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se acuerda muy bien los acontecimientos ○ Nombra más de un personaje ○ Describe la trama (principio y resultado final)
4 puntos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se acuerda bastante bien los acontecimientos ○ Nombra un personaje ○ Describe el principio o resultado final
3 puntos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se acuerda algo de los acontecimientos ○ Nombra un personaje
2 puntos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se acuerda tres o más asuntos del relato ○ Nombra un personaje
1 punto	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se acuerda algo o nombra un personaje

Tabla 2: Puntuación de las respuestas

En la primera parte del experimento hemos elegido un ejercicio de libre narración, con la intención de percibir lo que el infante se acuerda del cuento. La evaluación se ha realizado simplemente evaluando y puntuando las respuestas de 1 – 5 puntos, dependiendo de los aspectos correspondientes al relato. No tomamos en consideración el orden cronológico, de tal manera que los jóvenes puedan responder de modo que se acuerden de los acontecimientos. Considerando que el enfoque principal de nuestro estudio es la comprensión auditiva, no afectará nuestra puntuación en caso de que los informantes contesten en otro idioma.

Por consiguiente, la segunda parte consta de las siguientes preguntas sobre la narración. Esta parte la hemos llamado las preguntas simples. En la evaluación hemos elegido una puntuación de 1 o 2 puntos. En la primera parte se dan dos puntos, no solo por el hecho de recordar los nombres correctamente, sino por recordar que eran dos amigas. Ya que no queremos estudiar la memoria únicamente, al contrario, la comprensión. Cabe mencionar que las preguntas constituyen un desafío, ya que el armario secreto y el cofre pueden confundir al informante. Por último, la última parte la denominaremos reconocimiento, en esta parte introduciremos cuatro afirmaciones simples de la narración.

6.2. LA MUESTRA

Para nuestra investigación hemos elegido una muestra que consta de niños bilingües nacidos en Finlandia. Desafortunadamente, tenemos una muestra reducida debido a la pandemia COVID-19, y esta es la principal desventaja de nuestra metodología que ha afectado significativamente nuestra investigación. De todos modos, presentaremos en este apartado a los informantes. La muestra está compuesta de niños dentro del rango de edad de 5 a 7 años. Uno de los idiomas cotidianos es el español, y uno de los padres; madre o padre, es hispanohablante. Los informantes son de diversos países hispanohablantes. Además, cada uno de los informantes ha nacido y vive actualmente en Finlandia.

Tomando en cuenta que los informantes son menores de edad, por cuestiones de ética hemos pedido el consentimiento de los padres. Además, la relación de los informantes con la investigadora es familiar y cercana, de tal manera que los menores han querido participar en el experimento voluntariamente. Cabe resaltar que la información que proporcionamos durante este trabajo de fin de máster guardará el anonimato de todos los informantes. Por ende, a la hora de analizar los resultados de nuestro experimento nos referiremos a los informantes con una letra (*A-H*), para facilitar la comprensión del lector. Hemos colocado los informantes desde el mayor hasta el más joven para ilustrar las posibles diferencias debido al factor edad. A continuación, presentaremos la Tabla 3, los informantes para ilustrar la muestra.

INFORMANTE	EDAD	SEXO	EDUCACIÓN	HISPANOABLANTE
A	7 años	Masculino	Educación básica	Padre
B	7 años	Femenino	Educación básica	Madre
C	7 años	Masculino	Educación básica	Madre
D	6 años	Masculino	Preescolar	Madre
E	6 años	Femenino	Preescolar	Padre
F	6 años	Masculino	Guardería	Padre
G	5 años	Masculino	Guardería	Madre
H	5 años	Masculino	Guardería	Padre

Tabla 3: Los informantes de la muestra

Esta tabla representa los aspectos que consideramos importantes en nuestra investigación o los que se supone son relevantes para la claridad. Como anteriormente hemos dicho, cabe destacar que entre algunos informantes existe una relación familiar, ya que a sido la única forma de alcanzar este tipo de material. No solo por la dificultad que plantea obtener informantes que representen los rasgos que queremos estudiar, sino también, por la situación mundial. Sin duda, los factores edad y educación consideramos que poseen una importancia crucial en nuestro experimento. Además cabe mencionar que no todos los informantes de la muestra tienen la suerte de tener familiares hispanohablantes en su entorno cotidiano, aparte del sustentador hispanohablante.

7. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo ilustraremos los resultados de cada informante, a través de figuras y analizaremos las respuestas, es decir, esta parte la dividimos en cuatro fracciones, del mismo modo que hemos realizado el experimento. En primer lugar, presentaremos la parte que llamamos la libre narración. Por consiguiente, cuatro preguntas de la narración, y después la parte que consta de cuatro afirmaciones en las cuales los informantes contestaron sí o no. Por último, ilustraremos las respuestas de los padres y elaboraremos una comparación entre los resultados de los informantes del experimento a la luz de estas.

Queremos hacer hincapié en que no realizamos una comparación a la luz de todos los resultados de nuestros informantes, ya que hay factores que influyen en las respuestas como, por ejemplo, la variedad en las edades que afectan las respuestas y la calidad de estas. Además, tenemos que tomar en cuenta que hay niños que saben leer y otros no, asimismo, algunos tienen experiencia en este tipo de tarea. Por esta razón, solo haremos una comparación de los resultados de cada participante únicamente. Acto seguido, introducimos las respuestas del cuestionario realizado para los padres de los informantes.



Gráfico 2: Resultados del cuestionario

Con el propósito de entender si existe alguna influencia en las horas dedicadas a la lectura con la comprensión auditiva realizamos un cuestionario a los padres. El cuestionario conlleva solo una pregunta: ¿Cuántas horas semanales lee su hijo/a en español? Las respuestas se visualizan en el Gráfico 2. Un informante no lee libros en español (12 %), cuatro informantes leen aproximadamente media hora semanalmente (50 %) y, por último, tres informantes leen una hora o más durante la semana (38 %). A continuación, presentaremos los gráficos con los resultados de cada informante, en primer lugar, el Gráfico 3. En todos los gráficos hemos colocado la puntuación de ambos idiomas con un color distinto.

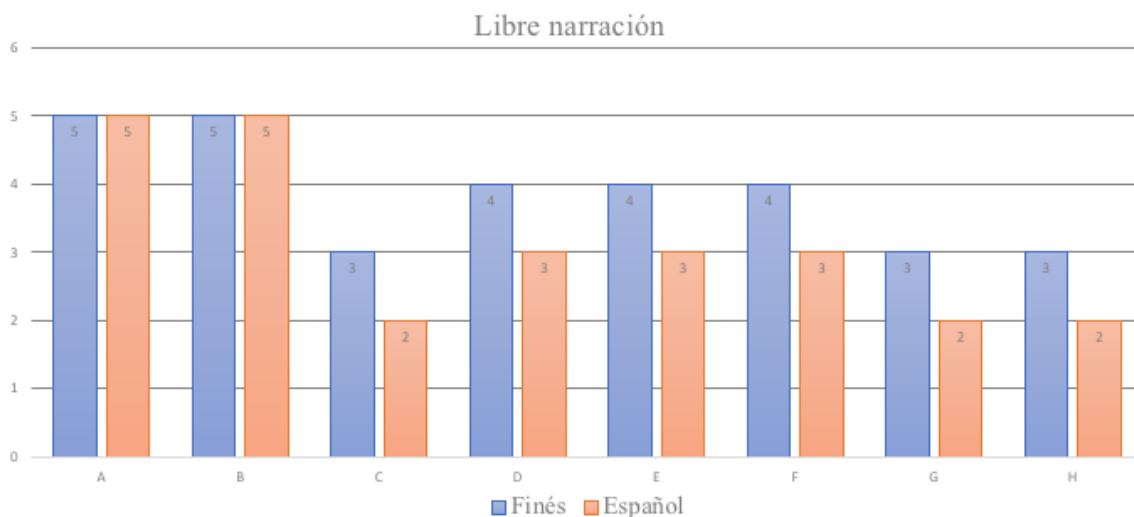


Gráfico 3: Resultados de la libre narración

En la primera parte del experimento, presentamos las respuestas según colores, en finés y en español. Podemos ver la diferencia entre los idiomas. Además, hemos concretado el modo de la evaluación para la claridad del lector (véase apartado 6.1.). En la mayoría de los casos los informantes han conseguido más puntos en finés. Podemos hacer la conclusión de que los cuatro informantes (*C, D, E, G*) entendieron y recordaron mejor el contenido en finés, o en cambio, pudieron responder con más facilidad a la pregunta en finés. Cabe resaltar que en tres casos las respuestas eran del mismo valor. En todos los casos, es decir, en finés y español, todos obtuvieron un mínimo de dos puntos. Se puede concluir que entendieron en ambos idiomas más de tres asuntos del cuento, además, cada uno pudo nombrar personajes. El factor edad representaba una variable que influía en los puntos. Los informantes *A* y *B*, los mayores dentro de la muestra, y obtuvieron ambos 5 puntos en los dos idiomas.

A la luz de las respuestas parece que la primera parte resultó ser la más complicada. Tenemos que tomar en cuenta que a esta edad los pequeños escasas veces tienen que explicar algo con sus propias palabras. A pesar de leer con sus sustentadores o con otras personas, no es habitual que el niño explique lo entendido. Es decir, entendemos que este tipo de pregunta, primeramente, requiere el entendimiento de lo sucedido y, además, la conexión entre la información para poder expresarlo de manera coherente. En general, las respuestas en finés eran más cronológicas, es decir, comenzaban desde el principio hasta llegar al final de la narración. Sin embargo, la mayoría de las respuestas en español representaban otro modo, en otras palabras, las respuestas tenían otro orden. En la mayoría de los casos terminaron en la penúltima parte de la narración, en vez de la última fracción.

Podemos deducir que los idiomas español y finés representan un modo distinto a la que acuden a la comprensión, a pesar de que no podemos explicar la diferencia entre las modalidades. Para entender qué sucede a la hora del procesamiento sintáctico, queremos mencionar las situaciones en las que los informantes mezclaban los idiomas. Por ejemplo, notamos que existe el cambio de código o alternación entre las lenguas (véase el apartado 3.1.). Podríamos entender que en ciertos casos, las lenguas se mezclan y quizás no estén separados los sistemas. Sin embargo, se podría deducir que tiene que ver con el léxico, ya que, si la palabra no está a su alcance, el individuo usa la opción que más rápido pueda encontrar dentro de su léxico mental.

- *La mamá de Peppa dijo, pónganse estos trajes de *merenneito.*
- *-Papá hizo un *etsintä grande.*
- *-Ellos *sai tesoron*

Sin embargo, entendemos que para lograr la comprensión se necesita reconocimiento de palabras, en casos, que el niño no ha podido entender la palabra en cuestión, quizás, no ha comprendido la oración completa. A continuación, presentamos el Gráfico 4, las respuestas de las preguntas simples.

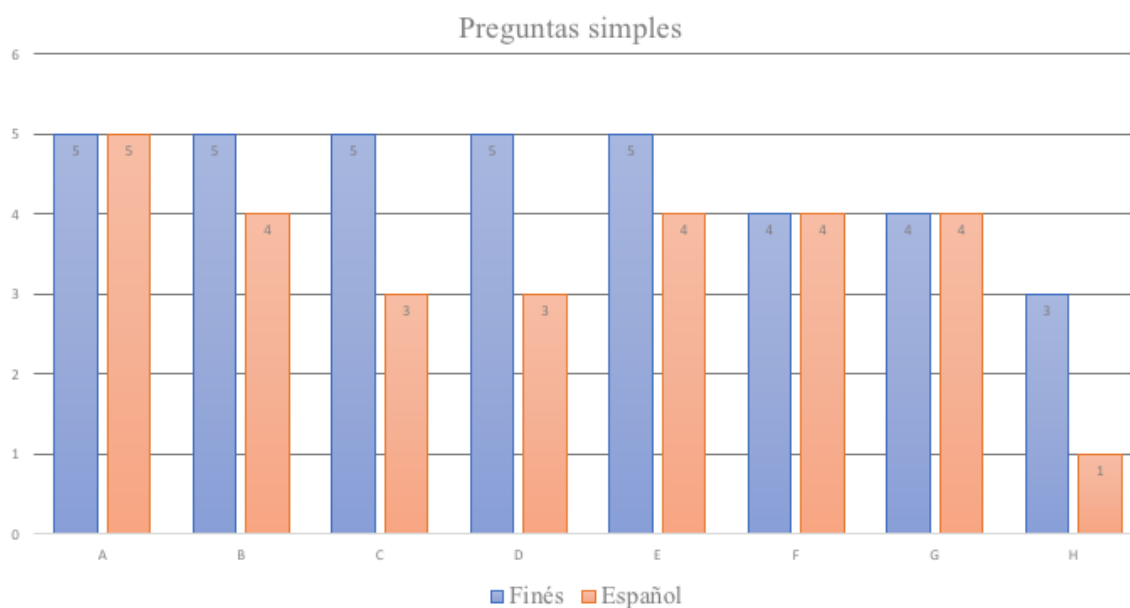


Gráfico 4: Resultados de las preguntas simples

En la segunda parte del experimento queremos describir las observaciones que hemos hecho, quizás la más importante, que hemos notado. La comprensión de las preguntas expresadas, se pueden observar de las respuestas que hemos recibido. A la primera pregunta “¿Quiénes?”, todos contestaron algún nombre o personaje, es decir, podemos deducir que entendieron exactamente lo que hemos preguntado. Comparativamente, podemos observar el mismo fenómeno asimismo en finés como en español. La diferencia que se puso de manifiesto era que algunos citaron los nombres de los personajes y otros, el animal que representaba el personaje. A la hora de analizar las respuestas podemos decir que esta fue la pregunta más sencilla de la segunda parte, ya que, casi todos supieron contestarla.

En la segunda pregunta, en las respuestas de la parte en español, se puede observar la cantidad de palabras que los informantes sustituyen en finés. Por ejemplo, la mayoría dirigiéndose a

la palabra “sirena” utilizaban la palabra en finés (*merenneito*). Asimismo, podemos detectar más casos semejantes, tales como en la palabra “tesoro”, “mapa del tesoro”, “oveja”, “cofre”, “algas” entre otras. Sin embargo, en las respuestas de la parte en finés, no se ha usado ni una vez el español ni se ha sustituido alguna palabra con otro idioma. Por ende, hacemos la conclusión de que el léxico en finés está más disponible, es decir, existe una predominancia en la disponibilidad léxica en finés. Hemos afirmado según los resultados del experimento que la asistencia a una guardería en finés es un aspecto relevante y un factor para tomar en cuenta a la hora de analizar la disponibilidad léxica.

En la tercera pregunta nos permite observar una disparidad notable. En finés, todos dieron la respuesta correcta y similar a los demás, al contrario, en español las respuestas varían. Además, la mayor parte de las respuestas en español están incorrectas. Por lo cual, podemos concluir que la palabra “armario secreto” ha causado confusión. Asimismo, de las respuestas se puede juzgar, que se confundían los conceptos “algas” y “armario secreto”. La solución de la pregunta conlleva la palabra “sirena”, que ha sido sustituida anteriormente, como se ha afirmado en los párrafos anteriores. Por último, la cuarta pregunta resultó ser la más fácil de contestar, incluso no había demasiada disparidad en la puntuación de las respuestas. Uno de los resultados que hemos notado en la mayoría de las respuestas es que los conocimientos anteriores de cada individuo afectan los resultados. Además, las figuras de los libros, ya que, en todas las respuestas de los informantes describieron el contenido del cofre con objetos que no se habían mencionado en la narración, sino solo se podían ver en las ilustraciones del libro. A continuación, en el Gráfico 5 presentamos las respuestas de la última parte del experimento.

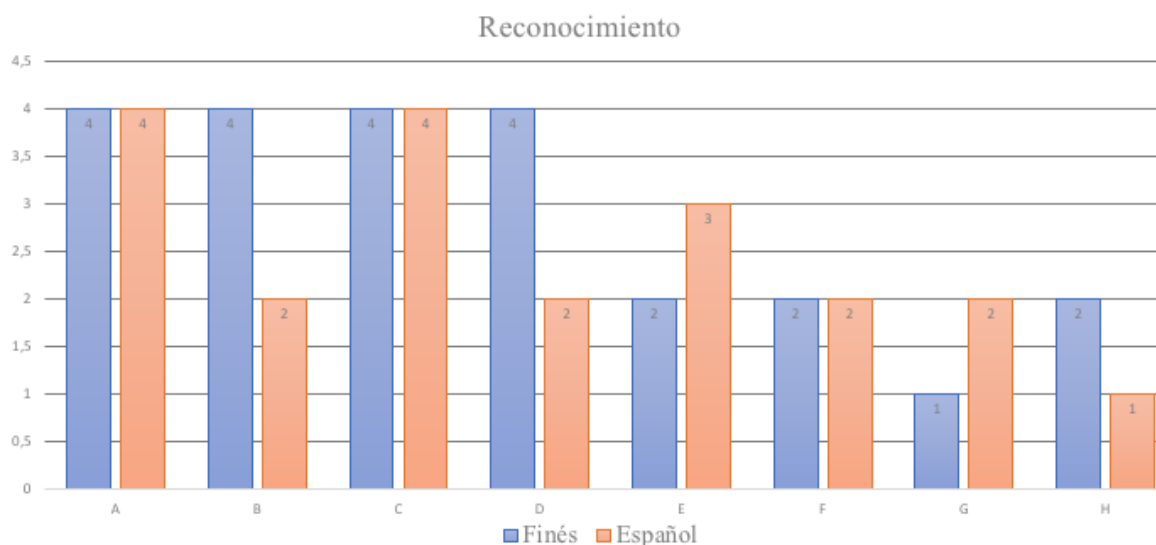


Gráfico 5: Resultados del reconocimiento

En esta parte del experimento hemos observado que en varios casos los informantes han contestado de manera distinta en finés y en español. A comparación con las demás partes del experimento, en este ejercicio existía más disparidad en las respuestas de ambos idiomas que en las otras partes. En algunos casos podemos deducir que la pregunta en finés ha sido entendida, y por esta razón la respuesta es correcta, sin embargo, en español ha sido incorrecta. Tres de ocho informantes ha contestado de manera similar a las afirmaciones. La cuarta afirmación conllevaba la palabra “alga”, y ha resultado ser la más difícil, ya que solo ha recibido tres respuestas correctas en español. Por último, queremos presentar el Gráfico 6, que representa todas las respuestas de los participantes, es decir, nuestros resultados finales.

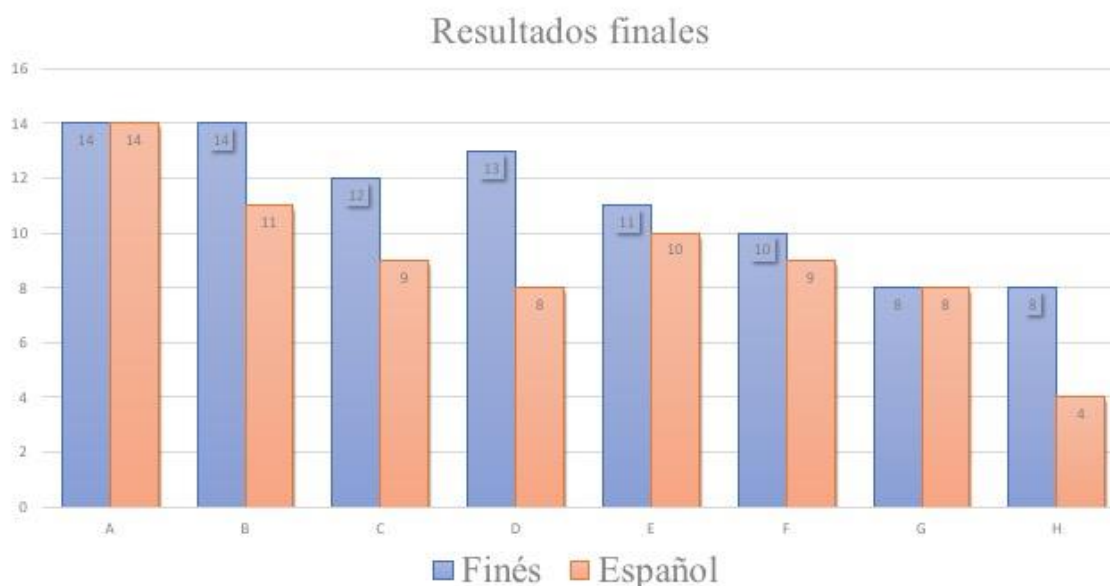


Gráfico 6: Resultados finales del experimento

En este gráfico hemos sumado todos los puntos de cada parte del experimento. La puntuación máxima era de 14 puntos, asimismo en español como en finés. De tal manera como en los gráficos anteriores hemos colorado las columnas según el idioma a que corresponde. Podemos concluir de los resultados del experimento que en la comprensión auditiva de los informantes sí existe una desigualdad. La mayoría de los participantes, seis de ocho informantes, consiguió más puntos en finés que en español y dos obtuvieron la misma cantidad en ambos idiomas. Podemos inferir que la puntuación es proporcional a la edad de los participantes. Sin embargo, el problema

que nos planteamos es si realmente es en la comprensión auditiva o simplemente el hecho de tener un léxico más amplio en finés. Es decir, si la diferencia en los puntos de cada informante que hemos observado es consecuencia de la amplitud del léxico. Cabe destacar el posible efecto en los resultados al no reconocer o recordar alguna palabra clave perteneciente a la narración que hemos usado en nuestro experimento. A pesar de no poder concretar el proceso sintáctico de los niños bilingües, ni tampoco la intercomunicación de los idiomas de los informantes con base en nuestro experimento, sin duda, podemos notar que el reconocimiento de palabras junto con el acceso al léxico juega un papel fundamental en la comprensión auditiva. Como hemos concretado, el vocabulario comienza a desarrollarse desde temprana edad, sin embargo, no cabe duda de que el individuo nunca deja de añadir nuevas palabras a su diccionario mental. Es imprescindible mencionar que todos los informantes residen y estudian en Finlandia y este puede ser el factor determinante, por la cual, los informantes parecen poseer un léxico más amplio en finés.

Observamos un fenómeno provechoso, a la hora de hacer experimentos que consten de fracciones con una dificultad variable, es preferible comenzar con la más simple. Ya que, a la hora de comenzar la primera parte, los informantes de nuestra investigación estaban más inquietos, quizás, por ser algo novedoso e incógnito. Sin embargo, después de la primera pregunta pudimos notar una diferencia en la mayoría de los niños, habían recuperado su autoeficacia y concentración. Hemos intentado apoyar a los niños, a través de elogios a la hora de responder, además de animar a cada individuo y estos han resultado ser beneficiosos en cuanto a las respuestas de los informantes.

Entendemos que la desigualdad en la comprensión auditiva es difícil de concretar, ya que, puede que los informantes entiendan, sin embargo, es difícil de contestar y recordar ciertas palabras. Tomando en cuenta que la destreza lingüística que investigamos es la comprensión auditiva y no, por ejemplo, el habla. Si fuera así, entonces podríamos hacer conclusiones más directas sobre las respuestas. Cabe resaltar que ninguno de los niños se ha enfrentado antes a este tipo de preguntas en español, en cambio, hubo varios de los informantes, que sí en finés.

Las horas dedicadas a la lectura sí podrían ejercer una influencia, sin embargo, no podemos hacer conclusiones de todo el grupo de informantes, ya que, el factor edad es variable. Por otra parte, sí se puede concretar que fomenta el desarrollo de las capacidades lingüísticas y fortalece la segunda lengua. En los casos de los informantes A y G podemos deducir de los resultados finales, que la dominancia de la comprensión auditiva es similar en ambos idiomas. Estos dos informantes pertenecían al grupo que, según el cuestionario realizado a los padres, leían más de una hora en español. Entonces podríamos hacer conclusiones de que sí hay una conexión y esta podría ser una de las posibles razones de un equilibrio en la comprensión auditiva entre los idiomas.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo de fin de máster nos propusimos investigar la comprensión auditiva en una muestra de niños bilingües, con dos objetivos; primero, fomentar y animar la lectura tanto en español como en otros idiomas, a través de nuestra investigación y los resultados que anticipábamos. Con respecto al segundo objetivo, queríamos señalar los beneficios que la lectura ofrece a los niños, a un nivel cultural, lingüístico, cognitivo y, ante todo, de cara a la relación que puede proporcionar al adulto con el niño. Queríamos entender si existía una diferencia en el entendimiento dependiendo del idioma, en otras palabras, si el finés es predominante con respecto al español. Por esta razón, nos planteamos dos preguntas de investigación que eran las siguientes:

1. ¿Existe una diferencia importante en la comprensión auditiva entre el finés y el español, de los niños bilingües, o es considerablemente más desarrollada la lengua mayoritaria?
2. ¿Existe una conexión significativa entre la comprensión auditiva y las horas dedicadas a la lectura en la lengua minoritaria?

En cuanto a la primera pregunta, conforme a nuestro experimento podemos concluir que sí existe una diferencia, sin embargo, cabe destacar que estas diferencias ocurren debido a muchos factores. Es decir, la distinción más grande la notamos en el reconocimiento del léxico. Como hemos venido tratando, es fundamental en la comprensión auditiva, el vocabulario y el reconocimiento de las palabras. A pesar de la desigualdad que notamos, podemos destacar que la diferencia era más reducida de lo que al principio nos planteamos. Es decir, existe una diferencia en la comprensión auditiva, sin embargo, no podemos concretar si la dominancia es sobresaliente. Ya que las diferencias, ante todo, se debían al vocabulario. Así que, no creemos que sea considerablemente más desarrollado.

Conforme a la segunda pregunta, hemos concretado que las horas dedicadas tienen una influencia, sin embargo, la modalidad de lectura, asimismo, como la actitud positiva de los padres juegan un papel importante en la comprensión auditiva de los niños. En los casos de los informantes que leían una hora o más en español, se podía notar el equilibrio en la comprensión auditiva en ambos idiomas. Por ende, podríamos explicar que, obviamente, todo tipo de lectura es de gran utilidad, y ofrece beneficios irremplazables. Por ende, queremos animar a todos a leer con y para sus hijos, así sean monolingües o bilingües, ya que, proporciona numerosas ventajas para el desarrollo del individuo.

Concluimos diciendo que conforme a nuestro experimento nuestra hipótesis que se planteó al principio, “que la comprensión auditiva en finés es más desarrollada”, ha sido acertada. Es decir, a través de los resultados pudimos concretar que la mayoría de los informantes obtuvo mejores resultados de comprensión en finés que en español. A la luz de los resultados se debe mencionar que la reducida dominancia del finés en los resultados, pueden ser consecuencia de múltiples factores. Además, queremos hacer hincapié en la increíble capacidad de comprensión auditiva de nuestros informantes en ambos idiomas. Esperamos que nuestro trabajo fomente el interés hacia la literatura infantil con el fin de obtener todas las ventajas de la lectura.

Para los próximos estudios se propone examinar un grupo más amplio, si fuese posible. En cuanto a los futuros trabajos, recomendaríamos usar libros distintos en cada idioma, por ejemplo, del mismo rango de edad y tema, sin embargo, no usar la misma obra. Además, se podría usar algún tipo de apoyo a las preguntas, por ejemplo, íconos o tarjetas del relato en cuestión, de tal manera que los niños puedan tener pistas y recordatorios. Creemos que estos hubiesen facilitado el experimento y ofrecido respuestas y resultados más amplios. Otra sugerencia para tomar en cuenta, al hacer futuros estudios, es prestar más atención a la concentración de los niños, además de obtener un lugar tranquilo para no tener interrupciones, ya que son numerosos los factores que afectan los resultados del experimento.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias primarias.

Holowaty, Lauren. 2021. *Pipsa Possu ja merenneidot: kurkista luukkujen alle!* Helsinki: Otava.

Sipi, Claire. 2021. *Peppa y las sirenas: un libro con solapas.* Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Referencias secundarias.

Aaltonen, Olli. 1992. Puhekielestä ja puheen havaitsemisesta. En Aaltonen, Olli., Korpilahti, Pirjo., Lang, Heikki., Salmivalli., Altti y Tuomainen, Jyrki (Eds.). *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa* (pp. 123-135). Turun yliopisto: Kuulon, kognition ja kommunikaation tutkimusyksikkö.

Alijoki, Aliisa. 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. En Nurmilaakso M. ja Välimäki, A (Eds.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (pp. 76-86). Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino.

Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and bilingualism.* Great Britain: Multilingual Matters.
https://books.google.fi/books?id=fEt5VKBIMSsC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Consultado el 10 de octubre de 2021.

Beck, Isabel L. 2013. *Bringing Words to Life.* New York: Guilford Press.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. 1999. The bilingual child: Some issues and perspectives. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 569-643). Academic Press.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Dunkel, Patricia. 1991. *Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice.* Virginia: Tesol.

Halliday, M. A. K. 2004. *The Language of Early Childhood: Volume 4.* Bloomsbury Publishing Plc: ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=436171>. Consultado el 26 de julio de 2021.

Halme, Katjamaria. 2011. Maahanmuuttaja lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. En Nurmilaakso M. ja Välimäki, A (Eds.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (pp. 86-102). Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino.

Hassinen, Sirje. 2002. *Simultaaninen kaksikielisyys.* Oulu: Universidad de Oulu. Trabajo fin de máster [inédito].

Hernandez, Arturo E. 2013. *The Bilingual Brain.* Oxford University Press. <https://web-b-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzYxOTc0MI9fQU41?sid=00450901-023b-4f9c-b8e2-34f7cef9cf20@sessionmgr102&vid=0&format=EB&rid=1>. Consultado el 7 de agosto de 2021.

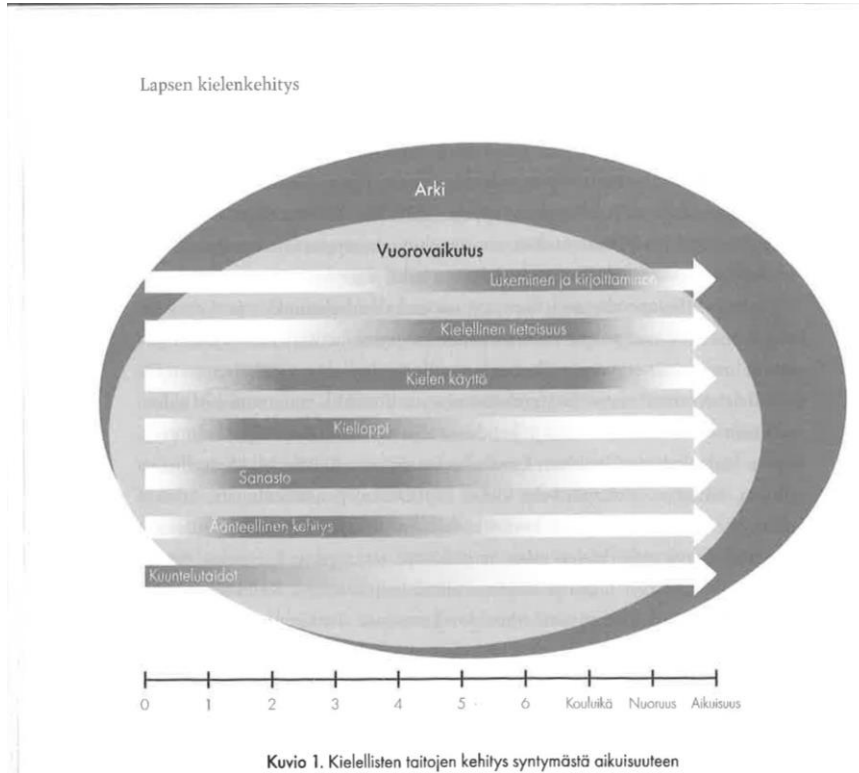
- Huotilainen, Minna. 2011. Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. En Louhivuori, J., P Paananen y Lauri Väkevä (Eds.), *Musiikkikasvatus*. Vaasa: KTMP/Ykkös-Offset Oy.
- Huotilainen, Minna y Partanen, Eino. 2009. Puheen oppiminen ennen syntymää. En Aaltonen, Olli *et al.*, (Eds.), *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet* (pp. 90-98). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Iivonen, Antti., Anneli Lieko y Pirjo Korpilahti. 1993. *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Vaasa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Johansson, Reijo K. 1992. Kuulovian vaikutus puheen kuulemiseen. En Aaltonen, Olli., Korpilahti, Pirjo., Lang, Heikki., Salmivalli., Altti y Tuomainen, Jyrki (Eds.), *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa* (pp. 27-37). Turun yliopisto: Kuulon, kognition ja kommunikaation tutkimusyksikkö.
- Järvinen, Heini-Marja. 2014. Katsaus kielenopettamisen teorioihin. En Pietilä, Päivi y Pekka Lintunen (Eds.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (pp. 68-89). Helsinki: Gaudeamus.
- Korpilahti, Pirjo. 1992. *Kielen vastaanoton piirteistä kehityksellisissä kielihäiriöissä*. En Aaltonen, Olli., Korpilahti, Pirjo., Lang, Heikki., Salmivalli., Altti y Tuomainen, Jyrki. *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa*. Turun yliopisto: Kuulon, kognition ja kommunikaation tutkimusyksikkö.
- Korpilahti, Pirjo. 1993. Lausetulkinta lapsen mielen kuvastajana. En Iivonen *et al.*, (Eds), *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys* (pp. 99-127). Vaasa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kunnari, Sari y Savinainen-Makkonen, Tuula. 2004. Ensisanojen kausi. En Kunnari, Sari y Savinainen-Makkonen (Eds.), *Mistä on pienten sanat tehty: lasten äänteellinen kehitys* (pp. 68-84). Porvoo: WSOY.
- Laulajainen, Leena. 2009. *Sanan taika: esseitä ja artikkeleita*. Helsinki: Books on Demand
- Launonen, Kaisa., Heimo, Helena y Tykkyläinen, Tuula. 2002. *Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet – arviointi ja kuntoutus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leiwo, Matti. 1989. *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leiwo, Matti. 1992. Kielenomaksumisen häiriöistä. En Aaltonen, Olli., Korpilahti, Pirjo., Lang, Heikki., Salmivalli., Altti y Tuomainen, Jyrki. *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa*. Turun yliopisto: Kuulon, kognition ja kommunikaation tutkimusyksikkö. 75–85.
- Lepola, Janne y Minna Hannula. 2006. *Kohti koulua: kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turku: Painosalama.
- Lepola, Janne. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaatioon kehittymiseen 5–8-vuotiailla. En Janne Lepola y Minna Hannula. *Kohti koulua: kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turku: Painosalama. 23–52.
- Lepola, J., Punna, T. y Poskiparta, E. 2001. *Pitkittäistutkimus kuullun ja luetun ymmärtämisen kehittymisestä*. Turku: Turun Yliopisto.
- Lepola, J., Punna, T. y Poskiparta, E. 2006. Mikä selittää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehitystasoa? En Janne Lepola y Minna Hannula (Eds.), *Kohti koulua: kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys* (pp. 63-85). Turku: Painosalama.

- Lerkkanen, M.-K. 2006. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina. 2020. Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. En Niemitalo-Haapola, Elina., Haapala, Sini y Ukkola Soile (Eds.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (pp. 183-205). Keuruu: Ps-kustannus.
- Loukosa, Soile y Leila Paavola. 2011. *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Loukosa, Soile., Kunnari, Sari y Ulla Vedenkannas. 2011. Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. En Loukosa, Soile y Leila Paavola (Eds.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (pp. 25-42). Jyväskylä: PS-kustannus
- Montrul, Silvina. 2013. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA. Wiley-Blackwell.
- Niemitalo-Haapola, Elina., Haapala, Sini y Ukkola Soile. 2020. *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Keuruu: Ps-kustannus.
- Nieminen, Pirkko. 1991. *Äidin ja lapsen kommunikaatio ja lapsen kielen omaksuminen*. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Nieminen, Riikka. 2018. *Kuullun ymmärtämisen kehitys tehostetun satujen lukemisen kontekstissa*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster. [inédito].
- Nunan, David. 2007. *What is this thing called language?* New York: Palgrave Macmillan
- Ojutkangas, Krista., Larjavaara, Meri., Miestamo, Matti y Ylikoski, Jussi. 2014. Johdatus kielitieteeseen. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>, consultado el 5 agosto de 2021.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, consultado el 5 agosto de 2021.
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>, consultado el 5 de Agosto de 2021.
- Paavola, Leila. 2011. Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. En Loukosa, Soile y Leila Paavola (Eds.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (pp. 43-63). Jyväskylä: PS-kustannus
- Paavola-Ruotsalainen, Leila y Katariina Rantalainen. 2020. Varhaiset vuorovaikutustaidot. En Niemitalo-Haapola, Elina., Haapala, Sini y Ukkola Soile (Eds.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (pp. 17-37). Keuruu: Ps-kustannus.
- Parre, Marjatta. 1993. Lapsen kielenkehityksen komponenteista, häiriöistä ja diagnosoinnista. En Iivonen et al., (Eds), *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys* (pp. 206-227). Vaasa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A., & Foltz, P. W. 1996. Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. En C. Cornoldi y J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 137-165). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Pietilä, Päivi. y Lintunen, Pekka. 2014. *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Poch, Dolores. 2000. Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados. En Isabel Alonso Bolmente (eds.), *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL 5-17.
- Romaine, Suzanne. 1989. *Bilingualism*. Great Britain: T J press.Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Rost, Michael. 2001. *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Siguan, Miquel. 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sinko, Pirjo. 2011. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). En Nurmilaakso M. ja Välimäki, A (Eds.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (pp. 22-30). Helsinki: Unigrafia Oy –Yliopistopaino.
- Smolander, Sini. 2020. Monikielisyys ja -kulttuurisuuteen kasvaminen. En Niemitalo-Haapola, Elina., Haapala, Sini y Ukkola Soile (Eds.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (pp. 337-361). Keuruu: Ps-kustannus.
- Suvanto, Anne y Ukkonen, Soile. 2020. Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. En Niemitalo-Haapola, Elina., Haapala, Sini y Ukkola Soile (Eds.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (pp. 271-291). Keuruu: Ps-kustannus.
- Vauras, M., Mäki, H., Dufva, M., y S. Hämäläinen. 1995. Diagnostiset testit 2: Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Välimaa, Taina y Haapala, Sini. 2020. Kuuntelutaidot. En Niemitalo-Haapola, Elina., Haapala, Sini y Ukkola Soile (Eds.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (pp. 37-59). Keuruu: Ps-kustannus.
- Välimäki, Anna-Leena. 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. En Nurmilaakso M. ja Välimäki, A (Eds.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (pp. 13-22). Helsinki: Unigrafia Oy –Yliopistopaino.
- Wipf, Joseph A. 1984. *Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension*. Foreign Language Annals.:345–348.
- Yatacato, Miryam. 2010. *Lengua materna: Una visión global*. New York: University of New York.

APÉNDICE 1 - KIELELLISTEN TAITOJEN KEHITYS SYNTYMÄSTÄ

APÉNDICE 2 - KEHITTYVÄT KIELELLISET IDENTITEETIT



Vuorovaikutus- taidot	Kielen ymmärtämisen taidot	Puheen tuottamisen taidot	Kielen käyttötaidot	Kielellinen muisti ja sanavaranto	Kieli- tietoisuus
Kehittyvät kielelliset identiteetit					

Lähde: Opetushallitus (2018: 41)

APÉNDICE 3 – Las respuestas del experimento

LIBRE NARRACIÓN – 5 PUNTOS.

¿Qué ha pasado en el relato? ¿De qué te acuerdas?

Että Jyri ja hänen ystävät ja Pipsa ja Lotta, Rebekka löysivät sen aarreen.

Arkku, suklaakolikkokeksejä ja välipalaa, Isäpossu.

Pipsa ja Rebekka ja Suzy, ystävät

Las amigas de Peppa pig vinieron a jugar con ella, George y sus amigos estaban escondidos.

George y sus amigos también Peppa y Suzy buscan un tesoro y después encontraron dinero.

Las niñas, su mamá de Peppa, la mamá dijo a las dos niñas y Peppa que pónganse estos trajes de merenneito, y papa hizo un etsintä grande. Creían que dentro de un siili era la aarre pero allá no estaba nada, solo pikkusiskot y pikkuvelit.

Oli seikkailu, jonka isi teki. Sitten oli siilejä. Siilien alla oli tota noita... Siilin alla oli niitten pikkusiskot ja pikkuvelit. Mutta lampaan pikkuveli ei ollut, koska lammas, se oli yksinäinen. Siel oli elefantti sen tilalla. Ja sitten kun, ja sitten kun lammas ja se pupu tulivat sitten pipsan äiti oli sanonut, että menkää kaappiin kattoo ja siel oli merenneitopukuja ja sitten aarreen sisällä oli keksejä ja rahaa.

Se arkku, mä en ymmärrä hyvin espanjaa, aarrekartha, nukke ja se arkku, Suzy Joka tuli, ja pukut päälle ja sitten löyty simpukkavene ja kartta. Ja sitten se merenneitonukke ja sitten aarre ja siellä oli siis iskä eli papa pig espanjaks,

No sé, yo no me acuerdo, ellos encontraron a George y sus amigos, y eran encontrando el tesoro, ellos sai tesoron. Ding don la puerta sonó.

Mä muistan, kun ne löys aarten, sitkun ne löys aarten ja ne sai sit keksiä ja kultaa. Silloin kuin ne tuli sisään. Ne löys Jyrin. Jyri oli merilevän takana.

Peppa pig y sus amigas han venido a jugar y George y sus amigos también están jugando, vienen a jugar. Encuentran un tesoro. Peppa pig exclama que han encontrado bocadillos. Y se acaba.

Pipsa ja sen ystävät laitto merenneitopuvut ja etsivät aarretta. Ja sen jälkeen Jyri ja hänen ystävät tulivat mukaan etsimään aarretta. He löysivät aarten ja saivat hyvän välipalan.

Los amigos de Peppa vinieron y jugaron a sirena, y después fueron arriba y encontraron una botella y un mensaje y encontraron otros amigos y ahí fueron abajo.

Se Pipsa possun kavereita tuli kylään, ja ne leikki merenneitoja, ja ne löys pullon, jossa oli viesti ja sit ne etti aarretta ja vikahan oli välipalaa.

PREGUNTAS SIMPLES – 5 PUNTOS.

1. ¿Quiénes llegan a la casa de Peppa? 2p.

Rebekka ja Lotta.

sen kaverit

emmä tiedä mitä mä voin sanoa

Rebekka ja Suzy

Rebekka ja Lotta

se pupu ja lamma

sen kavereita

en muista nimiä, Rebekka ja kani

Suzy y Rebecca

Peppa y sus amigas.

-

un conejo, y lamma

Peppa pigin luona leikitään

la lamma y pupu.

los amigos de Peppa

sus amigas y los amigos de George.

2. ¿Qué es lo que van a jugar las niñas? 1p.

merenneito,

merenneitoa,

mereneitoa,

merenneitoetsintää

merenneitoa

merenneitoa

merenneitoja

merenneitoja ja vedenalaisia

salaisuuksia

sirena

mikä se on merenneito

ne leikkii merenneitoa

van a jugar merenneito, van a tener merenneito etsintä

aartenetsijä

Peppa y la pupu y la lamma

-

a las sirenas y paraíso submarino

3. ¿Qué encontraron dentro del armario secreto? 1p.

<i>Aarre,komeron jälkeen sitten pussi</i>	<i>el tesoro</i>
<i>merenneidon pukut</i>	<i>aarreakku</i>
<i>merenneitopukuja</i>	<i>rahaa</i>
<i>merenneidon puvut</i>	<i>los pikkuveli y pikkusisko</i>
<i>merenneitopuvut</i>	<i>merenneitojen pukuja</i>
<i>merenneitovaatteet</i>	<i>George y los amigos</i>
<i>Merenneitopuvut</i>	<i>trajes de sirena</i>
<i>merenneitopuvut taisivat löytää</i>	<i>vestidos de sirenas</i>

4. ¿Cuál fue el tesoro que los niños encontraron dentro del cofre? 1p.

<i>keksejä, keksejä, keksejä</i>	<i>galletas de... era el papel y galletitas,</i>
<i>välipalaa</i>	<i>kakkua</i>
<i>rahaa</i>	<i>mikä on cofre?</i>
<i>keksit</i>	<i>papa, keksejä y dinero de chocolate</i>
<i>rahaa, ja se iskä</i>	<i>välipalaa, Papa pig, rahaa</i>
<i>kultaa ja keksiä</i>	<i>dinero, keksiä y dinero</i>
<i>merenneitokortti</i>	<i>mikä on kaulakoru, no me acuerdo</i>
<i>hyvän välipalan</i>	<i>encontraron monedas y bocadillos</i>

RECONOCIMIENTO – 4 PUNTOS.

1. Mamá Pig les dijo a las niñas que miren dentro del armario secreto. (Sí)

<i>en muista</i>	<i>sí</i>
<i>joo</i>	<i>sí</i>
<i>joo, siellä on merenneitopukuja</i>	<i>no</i>
<i>joo</i>	<i>sí</i>
<i>joo</i>	<i>joo</i>
<i>joo</i>	<i>no</i>
<i>kyllä, se tapahtui</i>	<i>sí</i>
<i>kyllä</i>	<i>sí</i>

2. Dentro del armario secreto encontraron un Mapa del Tesoro. (No)

<i>joo</i>	<i>sí</i>
<i>joo</i>	<i>no</i>
<i>joo</i>	<i>no</i>
<i>ei</i>	<i>no</i>
<i>ei</i>	<i>ei todellakaan</i>
<i>ei</i>	<i>sí</i>
<i>ei</i>	<i>nop</i>
<i>kyllä tapahtui</i>	<i>sí</i>

3. La habitación de Peppa se había convertido en un paraíso submarino. (Sí)

<i>joo</i>	<i>sí</i>
<i>joo</i>	<i>sí</i>

<i>joo</i>	<i>miten se menikään, no ei</i>
<i>joo</i>	<i>no</i>
<i>joo</i>	<i>joo</i>
<i>joo</i>	<i>sí</i>
<i>kyllä</i>	<i>sí</i>
<i>kyllä</i>	<i>sí</i>

4. Entre las algas encontraron un tesoro brillante. (No)

<i>joo</i>	<i>dos tesoros donde había dos galletitas y bocadillos</i>
<i>joo</i>	<i>-</i>
<i>joo</i>	<i>en osaa sanoa, en muista</i>
<i>ei</i>	<i>sí</i>
<i>ei</i>	<i>ei</i>
<i>ei</i>	<i>no</i>
<i>kyllä</i>	<i>sí</i>
<i>ei</i>	<i>no</i>

APÉNDICE 4 - SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme kaksikielisten lasten kuullun ymmärtämistä. Tutkielman tavoitteena on ymmärtää kielten mahdollisia eroavaisuuksia suhteessa lapsen kielitaitoon. Tarkastelemme lapsen kielen omaksumista ja kehitystä äidinkielen taitajaksi, sekä kaksikielisyyden yleisimpiä teorioita ja määritelmiä. Kaksikielisten asema maassa, jossa toinen kielistä ei ole yksi maan virallisista kielistä tai muuten vahvasti edustettu, on poikkeuksetta haastava kielen oppimisen ja kehityksen kannalta. Tutkielman aihe syntyi henkilökohtaisesta huolestamme kaksikielisten lasten kielten tasavertaisuudesta. Suomessa on ja tulee olemaan päivä päivältä suurempi määrä monikielisiä perheitä sekä lapsia. Suomen kieli saa usein kodin ulkopuolista tukea päiväkodissa, koulussa, harrastuksissa tai muualla kodin ulkopuolella. Kaksikielisten lasten toinen kieli jää kuitenkin monissa tapauksissa lähes yksinomaan vanhempien vastuulle, eikä kehitys saa samanlaista monipuolista tukea.

Tärkeimmät tavoitteet tutkielmalle on edistää ja innoittaa kaksikielisten lasten vanhempia lukemaan lapsille omalla kielellään. Lapsille lukemisen hyödyt ovat esillä tutkielmassamme ja pyrimme niiden avulla tuomaan esille niin kielellisten kuin sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittymistä. Tärkeimpänä tarkastelukohteena tutkielmassa toimii kuitenkin kaksikielisen lapsen yhteys vieraskieliseen vanhempaansa sekä vieraaseen kieleen ja kulttuuriin, joka kasvattaa rikkomattoman siteen lapsen identiteettiin. Kun aloitimme tutkielman, asetimme kaksi ohjaavaa kysymystä:

1. Onko suomen ja espanjan kielen kuullun ymmärtämisessä huomattavia eroavaisuuksia kaksikielisillä lapsilla?
2. Voidaanko todeta merkittävää yhteyttä espanjan kielen lukutuntien määrässä ja kuullun ymmärtämisessä?

Hypoteesimme on, että suomen kieli on lähes poikkeuksetta lapsen vahvempi kieli, sillä sitä käytetään enemmän lukemiseen liittyvissä ajanvietteissä, niin kauan kun lapsi käy suomalaista päiväkotia tai koulua. Olen laatinut kokeellisen tutkimuksen, jossa tutkin seitsemää 5–7-

vuotiasta kaksikielistä lasta, jotka ovat syntyneet Suomessa. Jokaisen lapsen toinen vanhempi on espanjankielinen.

TAUSTATEORIA

Tutkielman teoreettinen osa koostuu neljästä eri osa-alueesta, jotka tukevat tutkimusta ja antavat pohjaa sen toteutukseen sekä ymmärtämiseen. Ensimmäisenä esittelemme tärkeimmät teoriasuuntaukset kielen omaksumisessa ja kielen kehityksessä, sekä oppimisen ja omaksumisen merkityserot. Kielen omaksumisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, jossa lapsi oppii kotonaan luonnollisessa ympäristössä puhumaan äidinkieltään. Toisaalta, kun esimerkiksi aikuinen menee opiskelemaan tietoisesti uutta kieltä, puhutaan kielen oppimisesta, sillä se vaatii tietoista ponnistelua ja motivaatiota (Pietilä & Lintunen 2014: 12). On olemassa erilaisia teorioita ihmisten mahdollisista tavoista omaksua äidinkieli. Onko tämä synnynnäinen kyky aivan kuten muutkin toiminnot, jotka ovat ihmiselle ominaisia kuten Chomsky uskoo, vai onko tämä kyky mahdollinen vain ja ainoastaan oikeassa sosiaalisen ympäristön seurauksena kuten Krashen toteaa (Järvinen 2014: 70–73).

Esittelemme kielen kehittymisen kulkua ja pyrimme havainnollistamaan prosessia kuvioden avulla. Toisin kuin yleisesti luullaan, kielenkehitys ei ala silloin kuin lapsi oppii puhumaan, vaan kehitys on alkanut jo raskauden puolivälissä, kun sikiön kuuloelimet alkavat kehittyä (Huotilainen & Partanen, 2009: 91). Kielen kehittyminen yleisesti jaetaan esikielelliseen vaiheeseen, joka edelleen vielä kahdenväliseen, kolmenväliseen ja rinnakkaisvaiheeseen. Noin kahden vuoden iässä lapsi osaa ja ymmärtää muutaman sanan, ja on sisäistänyt kielen merkityksen yhteyden sen äänneisiin, silloin voidaan puhua jo kielellisestä vaiheesta (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020: 26–29). Sanapläjäys, eli sanavaraston huomattava laajentuminen, joka tapahtuu noin kahden vuoden ikäisenä. Suunnilleen jo 6-vuotiaan lapsen voidaan olettaa hallitsevan oman äidinkieltensä, vaikkakin kehitys ei koskaan suoranaisesti lakkaa (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2004: 72–73).

Kaksikielisyys on ollut tutkimusten kohteena jo vuosikymmeniä. Monet tutkijat ja kielitieteilijät ovat tutkineet omia kaksikielisiä lapsiaan, jotka ovat olleet huomattava tiedonlähde seuraaville tutkimuksille (Romaine, 1995: 185–205). Erittelemme teorioita kaksikielisyyden määritelmistä sekä tilanteita, joissa henkilö voi kasvaa kaksikieliseksi. Tutkielman kaksikielisyyden määritelmäksi valitsimme seuraavan: ”Kaksikielinen on henkilö, joka on kasvanut kaksikielisessä ympäristössä ennen neljättä ikävuottaan” (Vihma & McLaughlin, 1982, lainattu Hassinen 2002: 20). Tutkielman kokeellisessa osassa tarkastellaan lapsia, joten päädyimme kyseiseen kaksikielisyyden määritelmään, joka ei ota huomioon

esimerkiksi kielitaitojen tasoja tai niiden eroja. Lisäksi jokainen koehenkilöistä voidaan luokitella kielen omaksumistyyppin mukaan simultaanisiksi kaksikielisiksi. Toisin sanoen he ovat omaksuneet molemmat kielet samanaikaisesti (Montrul, 2013: 9).

Jotta voisimme ymmärtää mitä kuullun ymmärtäminen oikeastaan tarkoittaa ja edellyttää, olemme käyneet läpi teorioita sen kehityksestä ja muodostumisesta. Kuullun ymmärtäminen vaatii tietenkin normaalia kuuloaistia, joka puolestaan tarkoittaa ääniaaltojen muokkaamista äänneiksi ja näiden tunnistamista. On vaikeaa erotella, missä kohtaa puhutaan kognitiivisista toiminnoista ja milloin muistista, sillä toiminnot tapahtuvat samanaikaisesti (Korpilahti, 1992: 88). Muisti on olennainen osa kaikkea oppimista ja ymmärtämistä, sillä sen avulla muodostamme kokonaisuuksia ja muistamme saadun informaation. Toinen tärkeä tekijä on sanantunnistus ja sanavarasto, jotka liitetään synteettisiin prosesseihin. Kuullun ymmärtäminen edellyttää eri osatekijöitä ja nämä yhdessä mahdollistavat informaation sisäistämisen.

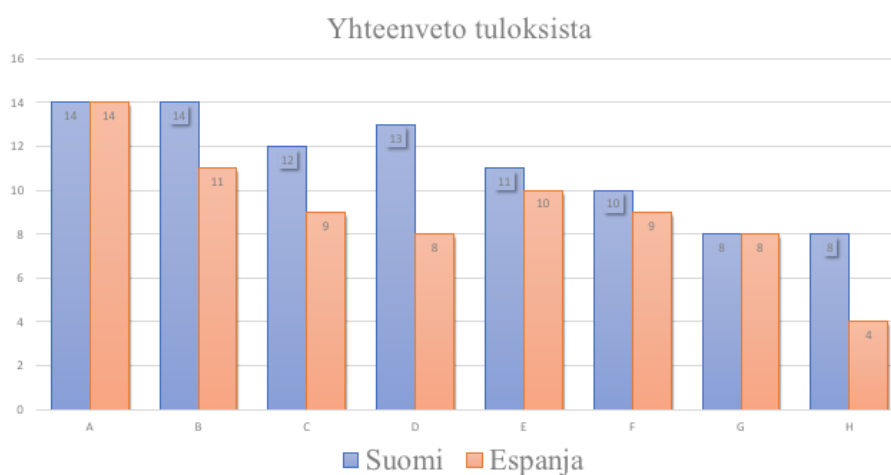
Kuullun ymmärtäminen on yksi kielen osa-alue, jonka vuoksi pohdimme myös sen roolia Opetushallituksen eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa. Toteamme, että suoranaisesti kuullun ymmärtämistä ei mainita opetussuunnitelmissa, vaikkakin sen kehittymistä tuetaan muiden kielen osa-alueiden avulla. Tärkeänä osana lapsen kasvuun kuuluu kirjallisuus ja sen monenlaiset hyödyt lapselle.

METODOLOGIA JA TULOKSET

Tähän pro gradu -tutkielmaan valitsimme laadullisen tutkimusmenetelmän, sillä halusimme tutkia kaksikielisten lasten kielellisiä ominaisuuksia ja vahvuuksia. Laadimme tutkimuksen *Diagnostiset testit 2* (Vauras, et al., 1995) pohjalta, jossa on kolme erilaista kuullun ymmärtämiseen liittyvää tehtävää. Ensimmäisenä lapsille luetaan espanjankielinen kirja, joista tehdään espanjaksi tehtävät. Kun tutkimuksen ensimmäinen osa on toteutettu, tehdään samankaltaisesti suomenkielinen osuus samasta kirjasta. Kirjaksi tutkimukseen valitsin teoksen *Pipsa Possu ja merenneidot*, josta löytyi käännös sekä suomeksi että espanjaksi, ja jonka koimme erityisesti sanaston osalta riittävän haastavaksi tuloksien saavuttamiseksi. Kyseinen teos sopii niin vaativuustasoltaan kuin aiheeltaan koehenkilöiden ikätasoon.

Tutkimusosuuden ensimmäisessä tehtävässä, *vapaassa kerronnassa*, koehenkilö kertoo omin sanoin lyhyesti luetusta tekstistä. Toinen tehtävä, *yksinkertaiset kysymykset*, jossa esitimme neljä kysymystä tarinasta, joihin koehenkilöt vastaavat oman ymmärryksensä mukaan. Viimeinen tutkimustehtävä oli *tunnistaminen*, jossa koehenkilöiden piti vastata neljään toteamukseen yksinkertaisesti vain kyllä tai ei muistamansa mukaan.

Tuloksia vertaillen tulee ottaa huomioon lasten iät, jotka vaihtelevat. Toisaalta jo 5-vuotias lapsi pystyy omin sanoin kertomaan jo menneistä tapahtumista muutamalla lauseella (Loukosa, Kunnari & Vedenkannas, 2000: 29). Kuitenkin pohdimme koehenkilöiden jännityksestä johtuvia vaikutuksia tutkimustuloksiin. Ensimmäinen tehtävä, tuntui olevan haastava kaikille tulosten perusteella. Voidaan todeta, että yleisesti ottaen koehenkilöt suoriutuivat suomenkielisistä tehtävistä espanjankielisiä tehtäviä paremmin. Huomiota herättää myös se, että tietyt sanat espanjan kielellä olivat koehenkilöille täysin tuntemattomia tai ne eivät muistuneet koehenkilön mieleen. Esittelemme yleisesti tutkimuksen tuloksia seuraavan kaavion avulla.



Kaavio: Yhteenveto tuloksista

Kuvaajan perusteella voidaan todeta, että espanjankielisten kysymysten pistemäärät ovat alhaisempia kuin suomenkielisten. On kuitenkin tärkeää todeta, että tulosten luotettavuuteen vaikuttavat monet ulkopuoliset tekijät, esimerkiksi lasten kokemus suomenkielisistä tehtävistä päiväkodissa tai esikoulussa, joissa pohditaan ja tutkitaan tarinan ymmärtämistä tietoisesti. Pohdimme myös kuullun ymmärtämisen tärkeimpiä osaitaitoja, kuten sanantunnistus, sanaston osaamista ja muistia (Montrul, 2013: 142). Kun tiedämme, että näitä taitoja tarvitaan erityisesti kuullun ymmärtämisessä, voidaan todeta, että jos sanavarasto ei ole yhtä laaja espanjan kielellä kuin suomen kielellä, vaikuttaa se merkittävästi myös kuullun ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa osoittautui suurimmaksi eroksi kielten välillä sanaston laajuus ja sen tunteminen. Tutkimuksen espanjankielisen osan kompastuskivi suurimmalla

osalla koehenkilöistä oli, etteivät he tunnistaneet tai muistaneet sanaa *merenneito* espanjaksi. Tämä vaikeutti heidän osaltaan niin tarinan muistamista ja kokonaisuuden ymmärtämistä kuin kysymyksiin vastaamista.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että suomen kielen kuullun ymmärtäminen oli koehenkilöiden osalta kehittyneempää kuin espanjan kielen, vaikka ero ei ollut merkittävä. Sanaston laajuus ja sanojen tunnistaminen on yksi kuullun ymmärtämisen tärkeimpiä tekijöitä, lisäksi muisti on oleellinen osa sanastoa sekä oppimista ylipäätään. Tutkimuksen tarkoituksena on innostaa kaksikielisten lasten vanhempia lukemaan omalla äidinkielellään, sillä lapsille lukemisen kielelliset kuin emotionaaliset hyödyt ovat korvaamattomia lapselle ja tämän kehitykselle.

Tutkimuksen tulokset ovat suuntaa antavia, mahdollisiin tuleviin tutkimuksiin tulisi ottaa mukaan laajempi tutkimusjoukko, jotta voitaisiin arvioida tarkemmin eroja kaksikielisten lasten kuullun ymmärtämisessä ja mahdollisesti muillakin kielen osa-alueilla. Toisaalta kiinnostavaa olisi myös tutkia kuullun ymmärtämistä saman aihepiirin, mutta erityyppisen materiaalin avulla.