

# Competencia comunicativa oral del alumnado de Educación Infantil plasmada en sus narraciones orales elaboradas con una app

*Oral communicative competence of early childhood education students embodied in their oral narrations elaborated with an app*

**M. Esther del Moral Pérez**

UNIVERSIDAD DE OVIEDO  
ESPAÑA

emoral@uniovi.es

<http://orcid.org/0000-0002-9143-5960>

**María del Rosario Neira**

**Piñeiro**

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

ESPAÑA

neiramaria@uniovi.es

<http://orcid.org/0000-0003-2355-4682>

**Nerea López-Bouzas**

UNIVERSIDAD DE OVIEDO  
ESPAÑA

lopeznerea@uniovi.es

<http://orcid.org/0000-0003-0753-0672>

**Jonathan Castañeda**

**Fernández**

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

ESPAÑA

castanedajonathan@uniovi.es

<http://orcid.org/0000-0003-4934-2979>

**Recibido:** 27-6-2022 / **Aceptado:** 20-11-2023

**DOI:** 10.4151/S0718-0934202401150980

## Resumen

Las apps creadoras de relatos digitales pueden ser idóneas para estimular y evaluar la competencia comunicativa oral, explicada a partir de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Así, tras evaluar el potencial inmersivo y la capacidad para potenciar la producción verbal en la Educación Infantil de la app *Imagistory*, esta investigación empírica —no experimental, descriptiva y observacional— se centra en: 1) evaluar la competencia comunicativa oral del alumnado de educación infantil (N=93) mediante el registro de sus producciones orales utilizando dicha app, y 2) identificar la relación entre el nivel competencial mostrado y el *engagement* suscitado por la tarea narrativa apoyada en la app. La metodología es mixta: ‘cualitativa’, adscrita al paradigma hermenéutico, pues los investigadores analizan el contenido de los relatos elaborados atendiendo a indicadores intrínsecos a la competencia comunicativa oral y, ‘cuantitativa’, ligada al tratamiento estadístico de los datos recabados con un instrumento diseñado y validado ( $\alpha=0,805$ ). Los resultados subrayan un nivel competencial del alumnado medio-alto, independientemente de la edad y género, detectándose la buena pronunciación y uso correcto de elementos morfológicos, tiempos verbales y vocabulario en sus producciones orales. Esta competencia se

correlaciona significativamente con el *engagement* suscitado por la app. La secuencia de ilustraciones que presenta ha incrementado su interés, curiosidad e inmersión en la historia, lo que contribuye a la construcción de un relato oral coherente y cohesionado. En conclusión, estas herramientas permiten evaluar el discurso oral en primeras edades, elaborar el diagnóstico inicial de esta competencia, detectar las limitaciones del alumnado y constatar su progreso.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, producción oral, app, *engagement*, educación infantil

## Abstract

Digital storytelling apps can be suitable for stimulating and assessing oral communicative competence, which consists of the linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences. Therefore, after evaluating the immersive potential of the app *Imagistory* and its ability to foster oral production in early childhood education, this empirical research—non experimental, descriptive and observational—focuses on: 1) assessing the oral communicative competence of early childhood education students (N=93), through the recording of their oral speech via this app, and 2) identifying the relationship between the competence level showed and the engagement generated by the narrative task with the app. The methodology is mixed: qualitative, attached to the hermeneutic paradigm—as the researchers analyses the content of the stories created considering the indicators related to the oral communicative competence—, and, quantitative, linked to the statistical treatment of data collected with an instrument designed and validated ( $\alpha=0.805$ ). The results highlight a medium-high competence level of the students, regardless of their age and genre. Good pronunciation is detected as well as a correct use of morphological elements, verbal tenses, and vocabulary in their oral productions. This competence correlates significantly with the *engagement* generated by the app. The sequence of illustrations included has increased their interest, curiosity, and immersion in the story, thus contributing to the creation of a coherent and cohesive oral story. In conclusion, these tools allow assessing the oral speech in early childhood, developing the initial diagnosis of this competence, detecting their limitations, and verifying their progress.

**Keywords:** communicative competence, oral production, app, engagement, early childhood education

## INTRODUCCIÓN

Las aplicaciones digitales y los dispositivos móviles son recursos de interés para la lingüística aplicada, particularmente en ámbitos como el aprendizaje de lenguas extranjeras (Read et al., 2021; Sartor, 2018), el tratamiento de trastornos del lenguaje (Crisol et al., 2015) y la alfabetización temprana (Ablyayev et al., 2020; Neumann, 2018). Dentro de las aplicaciones digitales, las apps de producción de historias ofrecen herramientas para la estimulación del lenguaje en las primeras edades.

Esta investigación parte de la consideración de estos escenarios digitales interactivos como recursos atractivos para estimular y evaluar las habilidades comunicativas del alumnado de Educación Infantil (EI) (3-6 años). Concretamente, este estudio se deriva de la experiencia llevada a cabo con la app *Imagistory*, con el propósito de entender que este tipo de aplicaciones creadoras de relatos digitales

facilitan la elaboración de narraciones multimedia, una práctica favorecedora del desarrollo lingüístico, como señalan Lantz et al. (2020).

En este contexto, las apps creadoras de relatos digitales se configuran como una herramienta idónea para estimular la competencia comunicativa oral del alumnado de EI, al presentar propuestas lúdicas y motivadoras para elaborar relatos multimedia que incluyen discurso oral (Kirsch, 2018; Oackley et al., 2018). También permiten grabar las producciones infantiles, facilitando la posterior evaluación de la lengua oral (Fallarino et al., 2020), así como el seguimiento del progreso del alumnado (Sánchez, 2016).

Por otra parte, estas aplicaciones generan interés en los menores, gracias a la estimulación multisensorial y las posibilidades de interacción, lo cual promueve el *engagement* durante la actividad (Neumann, 2018). En un contexto educativo, el *engagement* es un concepto relacionado con aspectos cognitivos, afectivos y conductuales (Zhou et al., 2021). Entendido como compromiso, se asocia con un estado de satisfacción, positividad, pasión y motivación hacia una tarea determinada (Bakker, 2017). El *engagement* se manifiesta en el interés mostrado y conlleva un alto grado de implicación y concentración, que incide en el rendimiento académico (Al-Bogami & Elyas, 2020). En particular, se ha prestado especial atención al *engagement* en las tareas lingüísticas (Aubrey et al., 2020; Jenefer & Duchesne, 2016; Oga-Baldwin, 2019; Zhou et al., 2021), constatándose el impacto de los dispositivos móviles en el *engagement* y la estimulación de un aprendizaje activo (Al-Bogami & Elyas, 2020).

Este estudio pretende contribuir a la investigación sobre el uso de aplicaciones digitales para el desarrollo del lenguaje oral, dado que actualmente existen pocos recursos tecnológicos e instrumentos para evaluar el discurso oral a partir de aplicaciones digitales. Concretamente, se centra en la utilización de una app creadora de relatos digitales para evaluar la competencia comunicativa oral del alumnado de EI, partiendo del registro de sus producciones orales apoyadas en una secuencia de ilustraciones. También se analizan las posibles diferencias atendiendo al género y la edad. De este modo, se suplen las dificultades que suele entrañar la evaluación del lenguaje, debido al carácter efímero y transitorio del habla (Fallarino et al., 2020). Asimismo, se presta atención a la contribución de este tipo de aplicaciones al *engagement* del alumnado en la tarea comunicativa.

## **1. Competencia comunicativa oral en Educación Infantil**

El proceso de adquisición del lenguaje se inicia con el nacimiento, desde las primeras formas de comunicación hasta la asimilación del lenguaje verbal (Navarro & Escalero, 2021). Tras alcanzar los 3 años, los niños pueden desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas (Bigas, 2007): articulan correctamente la mayoría de los fonemas, manejan un vocabulario relacionado con su entorno, emplean pronombres posesivos, artículos, adjetivos, demostrativos y preposiciones básicas,

utilizan formas verbales de indicativo e imperativo, construyen oraciones sencillas y aplican los códigos lingüísticos sin tener en cuenta las excepciones (Guibourg, 2007). Luego desde los 3 a los 6 años, experimentan un importante progreso en sus habilidades comunicativas: enriquecen su vocabulario, progresan en el manejo de estructuras sintácticas, amplían el repertorio de tiempos verbales, adquieren convenciones sociales de uso de la lengua y mejoran su capacidad de comprensión, familiarizándose con diferentes géneros textuales (Guibourg, 2007). En este proceso es fundamental la estimulación recibida en el hogar y en la escuela (Pascual & Quírrrel, 2021). Esta debe promover la competencia comunicativa oral del alumnado, acercándolo a diversos géneros textuales orales, tanto formales como informales (Fallarino et al., 2020).

Una práctica altamente beneficiosa para el desarrollo de la competencia comunicativa oral es la producción de narraciones orales. Los relatos referidos a hechos pasados permiten a los niños tomar contacto con un discurso descontextualizado, diferente del que emplean en los intercambios comunicativos cotidianos, lo que les permite acercarse a las formas y los códigos de la lengua literaria y, a su vez, les facilita la asimilación del esquema narrativo (Bigas, 2007). La producción de narraciones orales requiere organizar de forma coherente un discurso sobre hechos pasados, manejar tiempos verbales, emplear un léxico variado y preciso, y encadenar acciones mediante conjunciones y estructuras sintácticas apropiadas (Bigas, 2007; Merino, 2017).

El desarrollo de la lengua oral se enmarca en el progreso en competencia comunicativa, entendida como la capacidad de un hablante para comunicarse eficazmente en diferentes contextos (Gumperz & Hymes, 1972). Aunque se han desarrollado diversas propuestas para categorizar las dimensiones de esta competencia (Bachman, 1995; Canale, 1995; Van Ek, 1986), aquí se adopta el modelo más reciente del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa, 2002, 2021), por constituir un referente clave en la enseñanza de lenguas no solo en el contexto europeo sino también a nivel mundial (Hidalgo, 2019; Sahib & Stapa, 2022). Además, este modelo se emplea frecuentemente en investigaciones actuales (Martínez-Sánchez et al., 2022; Torres-Gordillo et al., 2020; Whyte, 2019).

De acuerdo con el MCERL, la competencia comunicativa se desglosa en Competencias Lingüísticas (CL), Competencia Sociolingüística (CSL) y Competencias Pragmáticas (CP). Las CL abarcan el conocimiento y uso de los recursos formales del sistema de una lengua, incluyendo competencias relativas al sistema fonológico, el léxico, la ortografía, etc. y se corresponden con lo que otros modelos denominan competencia gramatical (Canale & Swain, 1980).

La CSL incluye los conocimientos y las habilidades relativas a los usos sociales de la lengua, como los marcadores de relaciones sociales, las normas de cortesía, el

registro y otros códigos socioculturales. Esta competencia implica la capacidad de adecuar el lenguaje al contexto y atiende a aspectos como la situación o el interlocutor (Canale, 1995). Por su parte, las CP tienen que ver con la capacidad de organizar el discurso (competencia discursiva), estructurar los mensajes según los esquemas de interacción y transacción (competencia organizativa) y emplearlos con una función comunicativa dada, como, por ejemplo, para narrar, describir, etc. (competencia funcional). Cabe señalar que algunos de estos aspectos, como la adecuación a los propósitos de la interacción, se incluyen en el modelo de Canale (1995) dentro de la competencia sociolingüística, al no contemplar una dimensión específicamente pragmática. Por su parte, el modelo de Bachman (1995) ofrece una conceptualización diferente de la competencia pragmática, ya que incorpora en esta categoría la competencia ilocutiva (actos de habla y funciones del lenguaje) junto a la sociolingüística, mientras que la competencia textual (equivalente a la discursiva del Marco) se agrupa junto a la gramatical dentro de la competencia organizativa. Además, algunos modelos, como el de Bachman (1995) y Canale (1995) incorporan también una competencia estratégica, que aquí no se incluye, al no estar presente en el modelo del MCERL.

La propuesta de categorización del Marco —que es la que se ha tomado como referente— no se concibe como un sistema cerrado, sino como un modelo que el usuario puede adaptar excluyendo o agregando dimensiones según su pertinencia para su aplicación en un contexto dado. En particular, la presente investigación ha seleccionado únicamente aquellas subcategorías que resultan pertinentes en el análisis del discurso narrativo oral elaborado a partir de la app seleccionada. De las CL se han considerado la competencia fonológica (articulación de fonemas y entonación), la léxica (conocimiento y uso del vocabulario y de las diferentes categorías de palabras) y la gramatical (aplicación correcta de las convenciones gramaticales, así como las de tipo morfológico —relativas a la estructura interna de las palabras—, la conjugación verbal y la estructura sintáctica), puesto que todas ellas intervienen en la producción del discurso narrativo oral. En las CS se ha atendido únicamente al lenguaje corporal (gestos) y la utilización de sonidos e interjecciones durante la manipulación de la app. Asimismo, respecto a las CP, solo se ha evaluado la competencia discursiva, atendiendo a la coherencia y cohesión del texto.

## **2. Marco metodológico**

El presente estudio tiene los siguientes objetivos: 1) evaluar el nivel de competencia comunicativa oral del alumnado de EI, inferido a partir del registro de sus propias narraciones orales elaboradas a partir de la secuenciación de ilustraciones de una app; 2) identificar la relación entre el nivel de competencia comunicativa oral de los sujetos y el *engagement* con la tarea narrativa suscitado por la aplicación digital utilizada; y 3) constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas

respecto al nivel de competencia comunicativa oral de los sujetos atendiendo a las variables género y edad.

La investigación es de tipo observacional descriptiva y no experimental, de carácter mixto: a) cualitativa, adscrita al paradigma hermenéutico (Merino, 2017), donde los investigadores, tras escuchar las producciones orales elaboradas por el alumnado, analizan su contenido atendiendo a unos indicadores apriorísticos asociados a la competencia comunicativa oral, donde el registro sistematizado constituye el principal instrumento para comprender el fenómeno objeto de estudio; b) cuantitativa, al proceder al tratamiento estadístico de los datos recabados con instrumentos diseñados y validados atendiendo a las distintas variables contempladas, ponderadas y construidas a tal efecto. El estudio se adecua al contexto educativo donde las variables independientes quedan fuera del control del investigador.

## **2.1 Participantes**

Atendiendo a los aspectos éticos necesarios para trabajar con menores, se les pidió un consentimiento informado a los responsables del alumnado de acuerdo con las recomendaciones para la investigación con niños (Shaw et al., 2011) y los estándares de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008).

El muestreo fue intencional, no probabilístico al estar condicionado a la participación voluntaria de tres Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (CPEIP) del contexto asturiano, debido a las restricciones sanitarias derivadas del COVID-19, no fue posible acceder a mayor número de centros. Sin embargo, la muestra es homogénea, pues todos los sujetos pertenecen a la etapa del segundo ciclo de EI (que en el currículum español abarca de los 3 a los 6 años) (N=93): un 51,6% son niños y un 48,4% son niñas. Por grupos de edad: 4 años (9,7%), 4 años y medio (25,8%), 5 años (21,5%), 5 años y medio (29%) y 6 años (14%); se excluyó a los de 3 años por estar en periodo de adaptación al sistema educativo. Ninguno tenía un diagnóstico previo de discapacidad, y el profesorado manifestó que el alumnado era neurotípico.

## **2.2 Materiales y procedimiento**

Tras analizar otras aplicaciones similares, y con la previa evaluación de cuatro especialistas (E), se optó por la app creadora de relatos *Imagistory* (<https://n9.cl/azp2h>) para llevar a cabo la investigación. Es gratuita, está disponible para distintos dispositivos y tiene un manejo intuitivo, lo que es adecuado para estas edades. Presenta secuencias de imágenes que narran historias sencillas, permite incorporar locuciones y generar tantos relatos como usuarios. Se sometió a evaluación por parte de especialistas, a partir de doce indicadores (Alfa de Cronbach=0,878) que miden su potencialidad inmersiva —según Haggis-Burridge (2020)— y su capacidad

para estimular la producción verbal del alumnado de EI mediante una escala (1=Inadecuado, 2=Poco adecuado, 3=Adecuado y 4=Muy adecuado) (Tabla 1).

**Tabla 1.** Evaluación de *Imagistory*.

Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total	X	DT
Activa el interés durante la tarea narrativa	4	4	3	3	14	3,5	0,5
Presenta el conflicto de la historia claramente	4	4	4	4	16	4	0
Estimula la curiosidad	3	3	3	2	11	2,7	0,5
Invita al disfrute de la narración	4	3	3	3	13	3,2	0,5
Evidencia la relación temporal entre la secuencia de imágenes	4	4	4	4	16	4	0
Muestra relación lógico-causal entre la secuencia de imágenes	4	4	4	4	16	4	0
Incorpora elementos variados para nombrar y describir	3	3	3	3	13	3	0
Representa elementos y acciones fáciles de reconocer y nombrar	4	4	4	3	15	3,7	0,5
Repite elementos para dar continuidad al relato: protagonista, conflicto	4	4	4	4	16	4	0
Se adapta al ritmo narrativo de cada usuario	4	4	3	4	15	3,7	0,5
Permite personalizar el título	4	4	4	4	16	4	0
Se adecua al tiempo de atención en primeras edades	4	4	4	4	16	4	0

(Fuente: Elaboración propia)

Se observa que casi todos los indicadores poseen valores entre adecuados ( $X=3,00$ ) y muy adecuados ( $X=4,00$ ) y, aunque la estimulación de la curiosidad es el único aspecto mejorable de la aplicación, se consideró apta para la investigación. Si bien la app contiene diversas historias, se eligió la aventura de una niña que se sumerge en el mar en busca de su cubo, descubriendo a los animales que lo habitan (Figura 1).



**Figura 1.** Ilustraciones de la historia seleccionada. (Fuente: app *Imagistory*)

### 2.2.1 Desarrollo de la intervención

La experiencia se desarrolló entre abril y mayo de 2021 en sesiones individuales, con una duración total de 16 horas. Tras facilitar las orientaciones pertinentes, el alumnado debía interactuar con la app narrando la historia representada en las ilustraciones. Simultáneamente, sus relatos orales eran grabados por la app, generando vídeos de unos 3 minutos de duración, lo que permitía su posterior visionado.

### 2.2.2 Evaluación de las producciones orales

Tres codificadores escucharon minuciosamente cada vídeo (15 min, 23h totales), y evaluaron la competencia comunicativa oral del alumnado, utilizando un instrumento que medía las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas plasmadas en sus producciones orales. Este instrumento se elaboró siguiendo los constructos teóricos de López et al. (2014), Merino (2017) y Monforte y Ceballos (2014).

### **2.2.3 Tratamiento estadístico de los datos recabados**

Se presentan los descriptivos y contrastes de medias de acuerdo al tipo de variables género y edad, así como el análisis correlacional entre variables. Se constató con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $p < 0,001$ ) que la muestra no se ajusta a la normalidad, por lo que se adoptaron las pautas señaladas por Siegel (1995). La existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a la competencia comunicativa oral de los sujetos se determinó por medio del contraste de medias: U de Mann-Whitney para el género y Kruskal-Wallis para la edad, con un nivel de significatividad de  $p < 0,05$ , para ello se utilizó el programa SPSS-V27.

### **2.3 Instrumento**

Sustentado en investigaciones semejantes (López et al., 2014; Merino, 2017; Monforte y Ceballos, 2014) se creó y validó el instrumento *ad hoc*, integrado por 25 indicadores que presenta un nivel de fiabilidad alto, con un Alfa de Cronbach=0,805, como puede constatarse en Castañeda et al. (2023). Concretamente, esta investigación —integrada en un estudio más amplio—, recoge la información de aquellas variables que definen la competencia comunicativa oral del alumnado plasmadas en los relatos orales elaborados a partir de las ilustraciones de la app. Además, parte del desglose de los componentes que integran esta competencia según el MCERL (Consejo de Europa, 2002, 2021), como se ha expuesto en el marco teórico (Tabla 2).

**Tabla 2.** Dimensiones de la competencia comunicativa oral.

	<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>
Competencia lingüística	C.F. (Pronunciación)	N1: Se traba, N2: Problemas con algún fonema, N3: Sin problemas
	C. Fonológica (Entonación)	N1: No varía el tono, N2: Subraya las exclamaciones y/o interrogaciones, N3: Hace inflexiones de voz o tono
	C. Léxica (Vocabulario)	N1: Con dificultades para nombrar elementos o usa términos genéricos, N2: Es preciso, nombra lo que ve, N3: Recurre a la competencia estratégica, N4: Es complementario a la narración
	C. Gramatical (Morfología)	N1: Preposiciones, pronombres posesivos y personales, N2: Adjetivos calificativos, N3: Pronombres demostrativos, N4: Adverbios
	C. Gramatical (Tiempos verbales)	N1: Formas no personales: gerundio, infinitivo y participio, N2: Presente, N3: Pasado, N4: Futuro y condicional, N5: Subjuntivo
	C. Gramatical (Corrección uso tiempo verbal)	N1: Nunca, N2: A veces, N3: Frecuentemente
	C. Gramatical (Sintaxis)	Oraciones nominales, Oraciones simples, Oraciones coordinadas, Oraciones subordinadas
Competencia sociolingüística	Lenguaje corporal: Gestos	N1: Nunca, N2: A veces, N3: Frecuentemente
	Sonidos e interjecciones	Sorpresa: <i>Oh, Meca, ¡Pero bueno!</i> , etc., Admiración: <i>Abb, Ohh, ¡Guay!</i> , etc., Desacuerdo: <i>Buf, Pff</i> , etc., Comprensión: <i>¡Ajá!, Ah vale</i> , etc., Reflexión: <i>Mmm</i> , No utiliza
Competencia pragmática	C. Discursiva (Cohesión)	N1: No utiliza conectores, N2: Utiliza conectores básicos ( <i>y, además, también</i> ) y/o conectores temporales: <i>entonces, luego, después, finalmente, cuando, de repente</i> , etc, N3: Utiliza conectores causales, contraargumentativos y/o de cierre del discurso: <i>porque, pues, pero, por fin, y por fin, finalmente, al final, y al final, pero, al final</i> , etc.
	C. Discursiva (Coherencia)	N1: Fragmenta y divide el relato sin darle continuidad. Le cuesta dar coherencia al relato, N2: Crea un relato coherente a partir de las ilustraciones, N3: Integra relaciones causales y temporales para darle continuidad

(Fuente: elaboración propia)

Por otro lado, la variable *engagement* del alumnado con la tarea narrativa apoyada en la app se obtiene a partir de las variables interés, curiosidad, disfrute e inmersión mostrada durante la narración que fueron medidas con una escala tipo Likert (1=Nada, 2=Poco, 3=Mucho).

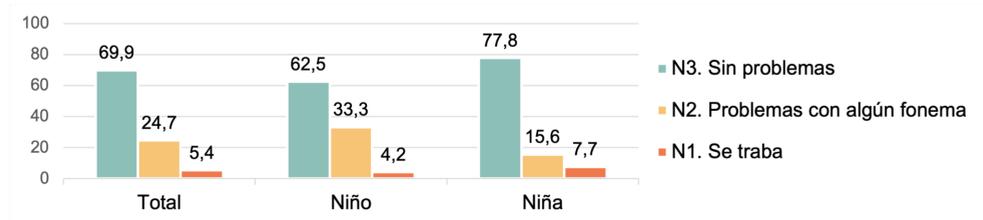
### 3. Resultados

Tras la experiencia narrativa espontánea realizada por el alumnado de EI a partir de las ilustraciones de la app, se constató su nivel de competencia comunicativa oral, y el *engagement* suscitado por la app con la tarea narrativa.

### 3.1. Competencia lingüística

#### 3.1.1 Competencia fonológica

Casi un 70% del alumnado no presenta problemas de pronunciación al elaborar sus relatos orales, salvo un 24,7% que tiene dificultades con algún fonema (Gráfico 1), bien por omisión de alguno, como *-/r/*, */d/-* o */l/-* (*totuga* por *tortuga*, *jugá* por *jugar*, *machó* por *marchó*, *a cola* por *la cola*, *elfín* por *delfín*, *gigantesa* por *gigantesca*, etc.), o por sustitución de */r/* por */l/*, (*toituga* por *tortuga*, *alena* por *arena*, *aliba* por *arriba*), */d/* por */l/* (*naló* por *nadó*), */k/* por */ɲ/* (*bañena* por *ballena*), */r/* por */y/* (*aboya* por *ahora*), */b/* por */g/* (*gallena* por *ballena*), etc. También se aprecia confusión entre las bilabiales */m/* y */b/* (*mallena* por *ballena*), y seseo (*peses* por *peces*).



**Gráfico 1.** Distribución porcentual según su pronunciación.

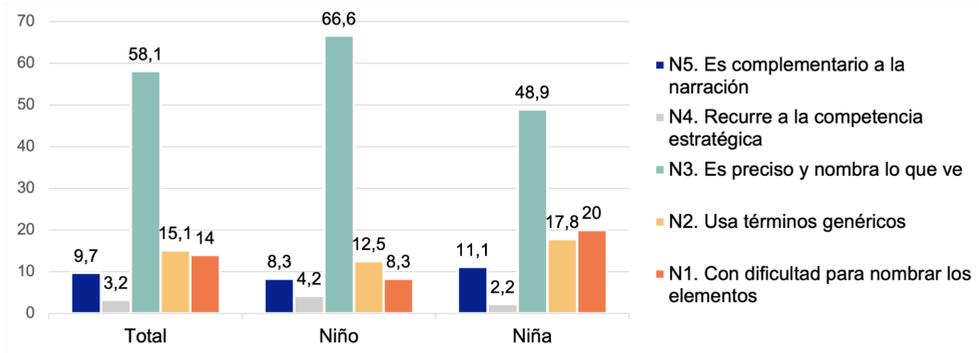
(Fuente: elaboración propia)

Para identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género respecto a la pronunciación, se efectuó el contraste de medias niños ( $X=2,58$ ) y niñas ( $X=2,71$ ) con la prueba U de Mann-Whitney, y no se detectó ninguna ( $p=0,151$ ). Igualmente se procedió para constatar si la edad podía influir en una mejor pronunciación y, aunque esa es la tendencia, tras aplicar el estadístico de Kruskal-Wallis se observa que las diferencias no resultan significativas ( $p=0,782$ ).

Respecto a la entonación durante su relato oral, la mayoría (86,0%) no varía el tono. Si bien un 7,5% subraya las exclamaciones y/o interrogaciones, tan solo un 6,5% hace inflexiones de voz o tono al narrar. El contraste de medias de los niños ( $X=1,17$ ) y niñas ( $X=1,24$ ) respecto a la entonación no detecta diferencias significativas ( $p=0,990$ ), ni tampoco según la edad ( $p=0,936$ ).

#### 3.1.2 Competencia léxica

En cuanto al vocabulario utilizado, un poco más de la mitad (58,1%) son precisos y nombran los elementos que aparecen en las imágenes de la app (Gráfico 2), incluyendo sustantivos como: *niña*, *peces*, *cubo*, *medusa*, *ballena*, *playa*, *corales*, etc.



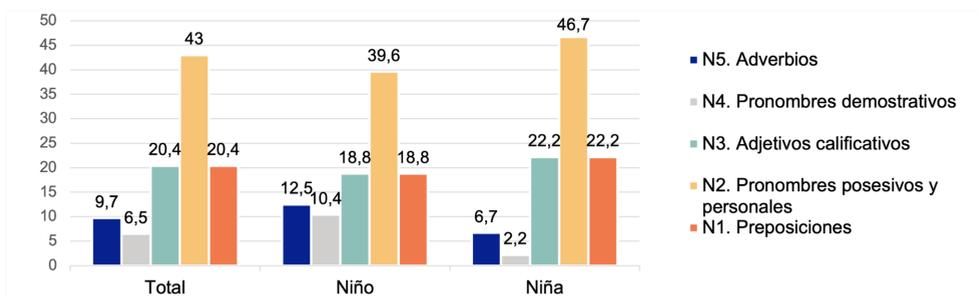
**Gráfico 2.** Distribución porcentual según el vocabulario utilizado.

(Fuente: elaboración propia)

A diferencia de los niños ( $X=2,92$ ), las niñas ( $X=2,67$ ) tienen alguna dificultad para nombrar determinados animales marinos, sin embargo, estas diferencias no son significativas ( $p=0,116$ ) y, a su vez, tampoco lo son respecto a la edad ( $p=0,536$ ).

### 3.1.3 Competencia gramatical

En cuanto a los elementos morfológicos, el 43% emplea pronombres posesivos y personales (*su* cubo, *lo* encontró, etc.) para enriquecer su relato. El 20,4% utiliza preposiciones para completar sus frases, como: “la niña va *a* buscar el cubo, *para* recuperarlo” y adjetivos calificativos (*su* cubo *rojo*, la ballena *grande*, etc.), lo que contribuye a definir los personajes y objetos que observan en la pantalla (Gráfico 3).



**Gráfico 3.** Distribución porcentual según los elementos morfológicos.

(Fuente: elaboración propia)

Los niños ubican los elementos en el escenario utilizando adverbios (*debajo* del mar, *al lado de* la ballena, etc.) y pronombres demostrativos [*aquella* (tortuga), *esos* (peces), etc.] ( $X=2,54$ ), a diferencia de las niñas que los describen con mayor detalle ( $X=2,24$ ), añadiendo matices más cualitativos e, incluso, emocionales (pez de *rayas*, tortuga *feliz*, etc.). Sin embargo, esas diferencias no son significativas ( $p=0,234$ ), ni tampoco respecto a edad ( $p=0,080$ ).

El tiempo verbal más utilizado en sus narraciones orales es el pasado (64,0%), lo cual emula la fórmula propia de los cuentos, adoptando así una narrativa retrospectiva. El 17,2% opta por utilizar el presente (Tabla 3), aunque algunos inician su relato en presente, y continúan en pasado convirtiendo su relato en un cuento.

**Tabla 3.** Estadísticos respecto al tiempo verbal utilizado.

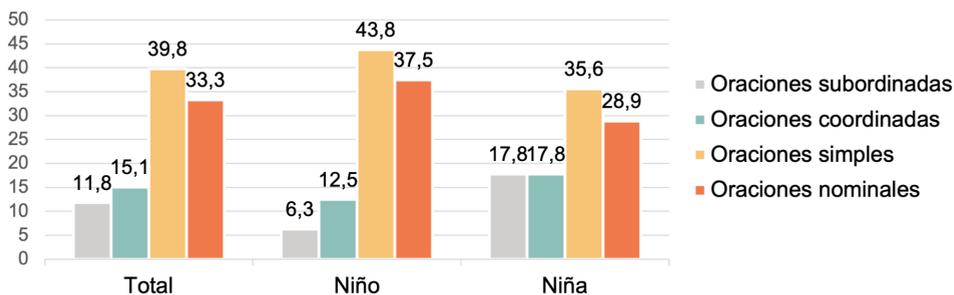
Tiempo verbal utilizado	Niño	Niña	TOTAL
	N(%)	N(%)	N(%)
N1. Formas no personales	2(4,2)	7(15,6)	9(9,7)
N2. Presente	6(12,5)	10(22,2)	16(17,2)
N3. Pasado	37(77,1)	27(60,0)	64(68,8)
N4. Futuro y condicional	2(4,2)	0(0,0)	2(2,2)
N5. Subjuntivo	1(2,1)	1(2,2)	2(2,2)
TOTAL	48(51,6)	45(48,4)	93(100)
X (DT)	2,87(0,64)	2,51(0,84)	2,70(0,76)

(Fuente: elaboración propia)

El contraste de medias detecta diferencias respecto al género ( $p=0,014$ ), donde las niñas ( $X=2,51$ ) emplean formas verbales más sencillas, asegurándose de su corrección a diferencia de los niños ( $X=2,87$ ). No hay diferencias por edad ( $p=0,236$ ).

Por otro lado, atendiendo al nivel de corrección del uso de los tiempos verbales empleados en su narración oral, se observa que la mayoría (88,2%) los utiliza adecuadamente al integrarlos espontáneamente en sus relatos, a tenor de las ilustraciones que ven. Solo aquellos que se atreven a utilizar verbos irregulares cometen errores al conjugarlos (9,7%). No se detectan diferencias significativas entre niños ( $X=2,92$ ) y niñas ( $X=2,80$ ) ( $p=0,260$ ), ni respecto a la edad ( $p=0,466$ ).

En cuanto a la sintaxis, el 73,1% construye oraciones sencillas —nominales y simples— (Gráfico 4). Respecto al género, un 35,6% de las niñas utiliza oraciones coordinadas y subordinadas, dotando de mayor complejidad a su relato ( $X=2,24$ ), por el contrario sólo el 18,8% de los niños las emplea ( $X=1,88$ ), sin embargo, las diferencias entre las medias no son significativas en función del género ( $p=0,102$ ), ni tampoco según la edad ( $p=0,534$ ).



**Gráfico 4.** Distribución porcentual según el tipo de oraciones empleadas.

(Fuente: elaboración propia)

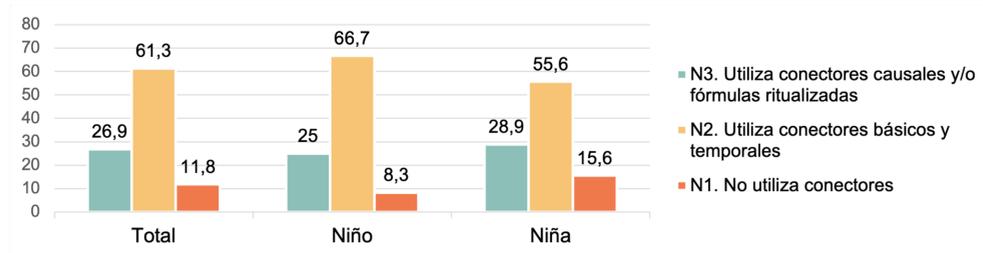
### 3.2 Competencia sociolingüística

El 44,1% del alumnado no apoya con *gestos* su relato oral. Y si bien algo más del 30% de las niñas utilizan frecuentemente esta forma de comunicación no verbal ( $X=1,96$ ), no existen diferencias significativas respecto a sus compañeros ( $X=1,67$ ) ( $p=0,085$ ), ni tampoco frente a la edad ( $p=0,118$ ). Más de la mitad (67,0%) no suele incorporar sonidos e interjecciones para acompañar su narración oral. Solo un 19% utiliza expresiones reflexivas (*Mmm*) para dar tiempo a hilvanar el relato, siendo minoritarias las de admiración (*Abb, Ohh, ¡Guay!*), sorpresa (*Meca, ¡Pero bueno!*) o comprensión (*¡Ajá!, Ah, vale*).

### 3.3 Competencia pragmática

#### 3.3.1 Competencia discursiva

En cuanto a la ‘cohesión’ de las frases que componen sus relatos orales, se observa que el 61,3% emplea conectores básicos (*y, además, también, etc.*) y de tipo temporal (*entonces, luego, después, finalmente, de repente, etc.*) para cohesionar su relato. Son menos (26,9%) los que utilizan conectores causales (*porque, pues, pero, al final, etc.*) y/o fórmulas ritualizadas (*érase una vez, por fin, colorín colorado este cuento se ha acabado, etc.*) dotando de mayor cohesión a su narración oral. Tanto niños ( $X=2,17$ ) como niñas ( $X=2,13$ ) ofrecen datos similares, no existiendo diferencias significativas entre ellos ( $p=0,859$ ) (Gráfico 5).



**Gráfico 5.** Distribución porcentual según el nivel de cohesión de su relato.

(Fuente: elaboración propia)

Sin embargo, como era de esperar, el nivel de cohesión del relato elaborado aumenta con la edad del alumnado, puesto que los procesos madurativos inciden en su desarrollo competencial e incrementan sus habilidades comunicativas. Se detectan diferencias significativas por edad ( $p=0,030$ ), donde los sujetos de 5 años y medio destacan por integrar más relaciones causales y temporales (44,4%) (Tabla 4).

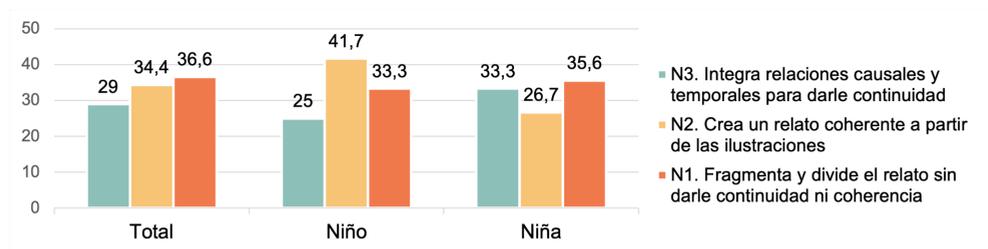
**Tabla 4.** Distribución porcentual de la cohesión de la muestra según la edad.

	4 años	4 años y medio	5 años	5 años y medio	6 años	Total
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
N1*	4(44,4)	1 (4,2)	1(5,0)	4(14,8)	1(7,7)	11(11,8)
N2**	5(55,6)	16(66,7)	16(80,0)	11(40,7)	9(69,2)	57(61,3)
N3***	0(0,0)	7(29,2)	3(15,0)	12(44,4)	3(23,1)	25(26,9)
Total	9(9,7)	24(25,8)	20(21,5)	27(29,0)	13(14,0)	93(100)
X (DT)	1,56(0,52)	2,25(0,53)	2,10(0,44)	2,30(0,72)	2,15(0,55)	2,15(0,60)

\*N1: No utiliza conectores; \*\*N2. N2: Utiliza conectores básicos y temporales; \*\*\*N3: Utiliza conectores causales y/o fórmulas ritualizadas.

(Fuente: elaboración propia)

En cuanto a la coherencia de la narración oral elaborada por el alumnado de EI, se detectan las dificultades que entraña esta actividad novedosa para ellos, pues el 36,6% fragmenta y divide el relato sin darle continuidad, limitándose a la descripción de las ilustraciones que aparecen en la pantalla (Gráfico 6).



**Gráfico 6.** Distribución porcentual según el nivel de coherencia de su relato.

(Fuente: elaboración propia)

La integración de las relaciones causales y temporales, así como de la continuidad del relato, son similares en ambos géneros (Niñas=1,93 vs. Niños=1,92), no existiendo diferencias significativas entre ellos ( $p=0,961$ ). Al igual que sucede con la cohesión, la coherencia del relato oral elaborado aumenta con la edad del alumnado, observándose diferencias significativas ( $p=0,010$ ), donde destacan los sujetos de 5 años y medio por integrar en mayor medida relaciones causales y temporales (44,4%) (Tabla 5).

**Tabla 5.** Distribución de los sujetos atendiendo al nivel de coherencia de sus relatos, según la edad.

	4 años	4 años y medio	5 años	5 años y medio	6 años	Total
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N
N1*	6(66,7)	7(29,2)	7(35,0)	6(22,2)	8(61,5)	34(36,6)
N2**	3(33,3)	9(37,5)	7(35,0)	9(33,3)	4(30,8)	32(34,4)
N3***	0(0,0)	8(33,3)	6(30,0)	12(44,4)	1(7,7)	27(29,0)
Total	9(9,7)	7(29,2)	7(35,0)	6(22,2)	8(61,5)	34(36,6)
X (DT)	1,33(0,50)	2,04(0,80)	1,95(0,82)	2,22(0,80)	1,46(0,66)	1,92(0,81)

\*N1. Fragmenta y divide el relato sin darle continuidad; \*\*N2. Crea un relato coherente a partir de las ilustraciones; \*\*\*N3. Integra relaciones causales y temporales para darle continuidad.

(Fuente: elaboración propia)

Concluido el análisis de las variables que definen la competencia comunicativa oral del alumnado implicadas en la construcción de sus narraciones orales con la app, se procede a constatar la interrelación entre ellas (Tabla 6).

**Tabla 6.** Correlaciones entre variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Pronunciación	-									
2. Entonación	0,12	-								
3. Gestos	-0,05	0,19	-							
4. Vocabulario	0,07	<b>,32**</b>	0,1	-						
5. Tiempos verbales	0,05	<b>,38**</b>	0,04	<b>,31**</b>	-					
6. Corrección de tiempos verbales	0,06	0,03	0,11	0,06	<b>,38**</b>	-				
7. Elementos morfológicos	-0,08	<b>,23*</b>	0,09	<b>,22*</b>	<b>,28**</b>	-0,01	-			
8. Sintaxis	-0,06	0,04	-0,15	-0,11	<b>-,31**</b>	<b>-,23*</b>	-0,08	-		
9. Coherencia	0,03	<b>,35**</b>	<b>,25*</b>	<b>,31**</b>	<b>,47**</b>	0,19	<b>,37**</b>	<b>-0,1</b>	-	
10. Cohesión	0,09	<b>,40**</b>	0,14	<b>,33**</b>	<b>,45**</b>	<b>,26*</b>	<b>,41**</b>	<b>-0,18</b>	<b>,64**</b>	-

N=93 \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

(Fuente: elaboración propia)

Al analizar las correlaciones entre las distintas variables, se constata que la coherencia en el relato oral elaborado por los sujetos correlaciona significativamente con: la cohesión —es decir, con el uso de conectores apropiados que vertebran el relato (0,64)—, la complejidad de los tiempos verbales utilizados (0,47), la variedad de los elementos morfológicos empleados (0,37), la entonación (0,35) y la riqueza del vocabulario (0,31). Asimismo, los sujetos que emplean tiempos verbales más complejos también dotan de mayor cohesión a sus relatos (0,45), incorporan inflexiones de voz o tono voz (0,38), presentan mayor riqueza de vocabulario (0,31) e incorporan pronombres y adverbios enriqueciendo su relato (0,28). La utilización de conectores para hilvanar los relatos se relaciona con el empleo de elementos morfológicos más complejos (0,41), la inclusión de inflexiones de voz o tono (0,40) y la utilización de vocabulario complementario a la narración (0,33). Este último también se correlaciona significativamente con el uso de inflexiones de voz o tono (0,32), emulando la narración tradicional de cuentos.

Las altas correlaciones constatadas entre las variables analizadas posibilitan su agrupación para conformar una única con entidad propia, denominada competencia comunicativa oral. Esta nueva variable resulta de un cálculo estadístico a partir de las variables originales, y estableciendo una escala entre 0 y 1 para identificar tres niveles de dominio del alumnado al elaborar su relato oral: bajo (entre 0,00 y 0,333), medio (entre 0,334 y 0,666) y alto (entre 0,667 y 1,000).

Se observa que el nivel de competencia comunicativa oral de la muestra participante es medio e, incluso, medio-alto, pues aquellos que presentan un nivel bajo son escasos. A pesar de que las niñas presentan unos valores extremos más altos ( $X=2,16$ ) respecto a los niños ( $X=2,19$ ) —es decir, el porcentaje de niñas con un nivel bajo o alto es ligeramente superior al de sus compañeros—, la diferencia según el

género no es significativa ( $p=0,797$ ). Sin embargo, sí lo es en función de la edad ( $p=0,041$ ), lo que evidencia que esta competencia se incrementa al ganar madurez (Tabla 7).

**Tabla 7.** Distribución porcentual de la competencia comunicativa oral de los sujetos según la edad.

	4 años	4 años y medio	5 años	5 años y medio	6 años	Total
Bajo	22,2	0	5	3,7	7,7	5,4
Medio	66,7	<b>87,5</b>	<b>70</b>	59,3	<b>76,9</b>	72
Alto	11,1	12,5	25	37	15,4	22,6
X(DT)	1,89(0,60)	2,13(0,33)	2,20(0,52)	2,33(0,55)	2,08(0,49)	2,17(0,50)

(Fuente: elaboración propia)

### 3.4. Engagement

El *engagement*, entendido como el compromiso del alumnado con la tarea narrativa apoyada en la app, se define a partir de las variables interés, curiosidad, disfrute e inmersión en el relato manifestado por el alumnado (Tabla 8).

**Tabla 8.** Distribución porcentual de la muestra respecto al interés, curiosidad, disfrute e inmersión en la tarea según el género.

	Niño				Niña				Total			
	Bajo	Medio	Alto	X (DT)	Bajo	Medio	Alto	X (DT)	Bajo	Medio	Alto	X (DT)
IN	10,4	22,9	<b>66,7</b>	$\frac{2,56}{-0,68}$	0	27,3	<b>72,7</b>	$\frac{2,73}{-0,45}$	5,4	25	<b>69,6</b>	$\frac{2,64}{-0,58}$
CU	20,8	<b>64,6</b>	14,6	$\frac{1,94}{-0,59}$	13,3	<b>51,1</b>	35,6	$\frac{2,22}{-0,67}$	17,2	<b>58,1</b>	24,7	$\frac{2,08}{-0,64}$
DIS	22,9	<b>45,8</b>	<b>31,3</b>	$\frac{2,08}{-0,73}$	15,6	<b>42,2</b>	<b>42,2</b>	$\frac{2,27}{-0,72}$	19,4	<b>44,1</b>	<b>36,6</b>	$\frac{2,17}{-0,73}$
INM	33,3	<b>39,6</b>	27,1	$\frac{1,94}{-0,78}$	33,3	<b>35,6</b>	35,6	$\frac{2,02}{-0,83}$	33,3	<b>35,5</b>	31,2	$\frac{1,98}{-0,8}$

IN: Interés\*; CU: Curiosidad\*\*; DIS: Disfrute\*\*\*; INM: Inmersión\*\*\*\*

(Fuente: elaboración propia)

En particular, el interés del alumnado por la narración con la app es alto (69,6%) y es ligeramente superior en las niñas ( $X=2,73$ ) que en los niños ( $X=2,56$ ), aunque la diferencia no es significativa ( $p=0,237$ ). La curiosidad suscitada por la actividad alcanza valores medios (58,1%), y tampoco resultan significativas las diferencias por género ( $p=0,131$ ). El disfrute con la narración de las niñas y los niños es medio-alto, independientemente del género ( $p=0,226$ ). La inmersión o capacidad para sumergirse en el relato es media (35,5%), tanto en niños como en niñas, sin detectarse diferencias significativas ( $p=0,619$ ).

Paralelamente, el *engagement* se construyó a partir de los valores relativos al interés, la curiosidad, el disfrute y la inmersión en el relato, adoptando una escala entre 0 y 1 y estableciendo tres niveles de implicación (compromiso) del alumnado con la tarea narrativa apoyada en la app: bajo (entre 0,00-0,333), medio (entre 0,334-0,666) y alto (entre 0,667-1,000). El *engagement* propiciado con la actividad narrativa apoyada en la

app es medio-alto, lo que supone una capacidad inmersiva bastante alta, tanto para los niños ( $X=2,23$ ) como para las niñas ( $X=2,38$ ), pues no hay diferencias entre las medias ( $p=0,171$ ). Del mismo modo, el compromiso del alumnado con la tarea es medio-alto, independientemente de su edad (4 años:  $X=2,33$ ; 4 años y 6 meses:  $X=2,21$ ; 5 años:  $X=2,10$ ; 5 años y 6 meses:  $X=2,48$ ; y, 6 años:  $X=2,38$ ;  $p=0,412$ ).

La alta correlación entre el *engagement* y la competencia comunicativa oral (0,707) indica que un mayor *engagement* del alumnado para narrar con el apoyo de la app se asocia con una mayor competencia comunicativa oral. Indudablemente, el componente motivacional inherente a este tipo de herramientas digitales les convierte en recursos idóneos para estimular la competencia comunicativa oral del alumnado.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia de narración oral apoyada en la app ha permitido constatar el nivel medio-alto de competencia comunicativa oral del alumnado de EI, sin encontrar apenas diferencias significativas atendiendo a las variables género y edad. Además, la intervención individualizada ha logrado detectar las dificultades del alumnado referidas a cada una de las competencias implicadas en la construcción de su relato oral. Por una parte, se observa que pocos sujetos presentan dificultades de pronunciación, a pesar de tratarse de edades muy tempranas, dado que la tarea no requería una lectura preestablecida sino una narración oral espontánea a partir de lo que veían en las ilustraciones de la pantalla. Esto les hizo sentirse cómodos y con libertad para adoptar términos conocidos sin mayor dificultad.

Se observan fenómenos lingüísticos propios de la edad, como la omisión de fonemas —en general, de /r/-, o de conversión de /r/ en /l/, /k/ en /s/, /k/ en /p/, etc. En cuanto a la gestualidad y entonación, pocos acompañan con gestos, inflexiones de voz o tono sus relatos orales para darles mayor énfasis y tampoco incorporan sonidos e interjecciones, lo cual da como resultado narraciones muy planas. Ciertamente, están acostumbrados a escuchar cuentos, pero no a narrarlos y esta actividad mediada por la app les ha obligado a tomar la iniciativa e improvisar estrategias para resolver problemas de comunicación. Por otra parte, el vocabulario que han empleado en sus relatos orales se limita —en la mayoría de los casos— a mencionar y describir los animales marinos (*ballena, delfines, peces de colores, tortuga, corales*, etc.) y objetos que aparecen en las ilustraciones de la app (*playa, cubo rojo, niña*, etc.). Pocos innovan incluyendo vocabulario complementario.

La mayoría nombra los personajes y los integra en su locución oral, hilvanando coherentemente la historia representada en las ilustraciones de la app a través de oraciones simples y coordinadas (*y luego, y de repente*, etc.) y empleando elementos morfológicos sencillos (conjunciones copulativas, adverbios de tiempo, conectores temporales y/o causales), coincidiendo con otras investigaciones (Merino, 2017).

Además, muchos optaron por emplear el tiempo pasado, condicionados por el formato propio de los cuentos que suelen escuchar, incorporando fórmulas ritualizadas (*érase una vez, y nadó y nadó, y por fin, y colorín colorado*, etc.).

El *engagement* derivado del uso de la aplicación es muy alto, dado el alto interés mostrado con la actividad, la gran curiosidad despertada, el alto grado de inmersión en el relato y, en definitiva, el disfrute del alumnado detectado mientras creaba su propia historia a partir de las ilustraciones aportadas por la app. El uso de aplicaciones posee un alto potencial pedagógico ligado al aprendizaje de lenguas, tal como se concluye en investigaciones recientes (Al-Bogami & Elyas, 2020), subrayando la motivación que despierta en el alumnado para acercarlos a contenidos curriculares, lo que propicia el desarrollo de diferentes dimensiones de la competencia comunicativa —en términos de léxico o pronunciación— mediante actividades en entornos lúdicos (Kirsch, 2018).

El nivel de competencia comunicativa oral detectado mediante la actividad narrativa con la app, a pesar de tratarse de alumnado de EI, no está condicionado ni por el género ni por la edad. Por ello, este recurso puede considerarse idóneo para esta etapa, como fuente de estímulos para la producción de relatos orales adaptados a la capacidad comunicativa de cada cual. La sencillez de la app se ajusta a los distintos ritmos madurativos del alumnado, dada su versatilidad. Evidentemente, la competencia comunicativa oral del alumnado plasmada en el relato producido con la app está íntimamente relacionada con su competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, dada su alta correlación, y es potenciada -de forma bidireccional- con el *engagement* derivado del uso de *Imagistory*, al favorecer el interés, la curiosidad, el disfrute y la inmersión en la tarea narrativa. Además, existen pocos recursos tecnológicos para evaluar el discurso oral, por lo que puede contribuir al diagnóstico inicial de esta competencia en EI para identificar las limitaciones, saber cómo paliarlas y comprobar su progreso.

Por último, se trata de una investigación innovadora, pues si bien existen investigaciones sobre apps para el aprendizaje de la lengua (Al-Bogami & Elyas, 2020; Jenefer & Duchesne, 2016; Kirsch, 2018), son pocas las que inciden en EI (Ablyayev et al., 2020). La originalidad de este estudio estriba en que no existen otros que analicen la utilidad de app creadoras de relatos digitales para el diagnóstico de la competencia comunicativa oral en EI. Esta investigación puede servir de punto de partida para aplicarse en otros contextos y con otras apps. Además, se ofrece un instrumento para evaluar la capacidad para la estimulación de la producción verbal y la potencialidad inmersiva de las apps comerciales, y otro para la evaluación de la competencia comunicativa oral en esta etapa.

En cuanto a líneas futuras, sería interesante comparar el nivel de competencia comunicativa oral y el *engagement* del alumnado generado por apps con el uso análogo de álbumes ilustrados sin texto. Por otro lado, un estudio longitudinal del seguimiento

a lo largo de un curso o trimestre permitiría determinar si el uso habitual de esta app como estrategia didáctica mejora la competencia comunicativa oral del alumnado, aplicando el instrumento de evaluación diseñado antes y después de la intervención para comprobar el progreso en alguna de las dimensiones evaluadas. Asimismo, se podrían explorar otras aplicaciones y potenciales beneficios de esta app —u otras análogas— como su contribución al desarrollo de la creatividad o su impacto en las competencias narrativa y literaria del alumnado. Sin embargo, el uso de aplicaciones digitales no es la única fórmula para desarrollar esta competencia, pues debería combinarse con otras actividades, evitando que la tecnología capitalice la enseñanza en estas edades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ablyaev, M., Abliakimova, A. y Seidametova, Z. (2020). Developing a Mobile Augmented Reality Application for Enhancing Early Literacy Skills. En V. Ermolayev, F. Mallet, V. Yakovyna, H. C. Mayr y A. Spivakovsky (Eds.), *Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications* (pp. 163-185). Springer.
- Al-Bogami, B. y Elyas, T. (2020). Promoting Middle School Students' Engagement through Incorporating iPad Apps in EFL/ESL Classes. *SAGE Open*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582>
- Aubrey, S., King, J. y Almkhaild, H. (2020). Language Learner Engagement During Speaking Tasks: A Longitudinal Study. *RELC Journal*, 53, 3. <https://doi.org/10.1177/0033688220945418>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 105-129). Edelsa.
- Bakker, A. B. (2017). Strategic and Proactive Approaches to Work Engagement. *Organizational Dynamics*, 46(2), 67-75. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.002>
- Bigas, M. (2007). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 43-60). Síntesis.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Castañeda, J., Neira-Piñeiro, M. R., López-Bouzas, N. y Del Moral, M. E. (2023). Empirical Validation of the Oral Narrative Competence Evaluation with the TellingApp (ONCE) Scale in Early Childhood. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 100580. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100580>
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. <https://cutt.ly/VwsbXgiS>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD/Anaya e Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Crisol, E., El Homrani, M. y Fernández, L. (2015). La morfosintaxis con TEL expresivo. Aplicaciones multimedia como propuesta de intervención logopédica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión*, 1(4), 293-312.
- Fallarino, N., Leite, A. E. y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63349>
- Guibourg, I. (2007). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas & M. Correig (Eds.), *Didáctica de la Lengua en la educación infantil* (pp. 13-41). Síntesis.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions on Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kirsch, C. (2018). Developing Speaking and Pronunciation Skills Through Storytelling on the App iTEO. En P. Hood (Ed.), *Teaching Languages Creatively* (pp. 47-58). Routledge.
- Haggis-Burridge, M. (2020). Four Categories for Meaningful Discussion of Immersion in Video Games. *Academy for Games & MediaCreative and Entertainment Games*. <https://n9.cl/ytkia>
- Hidalgo, R. (2019). Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas. *ELLE. Educazione Linguistica. Language Education*, 8(1), 139-160. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/007>
- Jenefér, J. y Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>

- Lantz, J. L., Myers, J. y Wilson, R. (2020). Digital Storytelling and Young Children: Transforming Learning through Creative Use of Technology. En P. Sullivan et al. (Eds.), *Handbook of Research on Integrating Digital Technology with Literacy Pedagogies* (pp. 212-231). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0246-4.ch010>
- López, L. S., Duque, C. P., Camarago, G. L. y Ovalle, A. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 39-58.
- Martínez-Sánchez, A. M., Pabón-Carrasco, M. y Rodríguez-Gallego, M. (2022). Competência comunicativa: Uma avaliação inicial em estudantes de formação de professorado. *Educação e Fronteiras*, 12(1), e023018. <https://doi.org/10.30612/eduf.v12in.esp.1.17111>
- Merino, C. (2017). El proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95), 408-429. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300408>
- Monforte, M. y Ceballos, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 329-360. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46843](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46843)
- Navarro, M. T. y Escalero, O. (2021). Desarrollo del lenguaje oral en el niño desde el nacimiento hasta los seis años. En M. R. Pascual y D. Madrid (Eds.), *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)* (pp. 15-30). Dykinson.
- Neumann, M. M. (2018). Using Tablets and Apps to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Oakley, G., Wildy, H. y Berman., Y. (2020). Multimodal Digital Text Creation Using Tablets and Open-Ended Creative Apps to Improve the Lliteracy Learning of Children in Early Childhood Classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 655-679. <https://doi.org/10.1177/1468798418779171>
- Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Acting, Thinking, Feeling, Making, Collaborating: The Engagement Process in Foreign Language Learning. *System*, 86, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128>
- Pascual, M. R. y Quírell, M. M. (2021). Las competencias comunicativas orales en la educación infantil. En M. R. Pascual y D. Madrid (Eds.), *La Competencia Lingüística con Sentido y Funcionalidad en la Etapa Infantil (0-6 años)* (pp. 57-74). Dykinson.

- Read, T., Kukulska-Hulme, A. y Bárcena, E. (2021). Supporting Listening Comprehension by Social Network-Based Interaction in Mobile Assisted Language learning. *Porta Linguarum*, 35, 295-309. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15341>
- Sánchez, S. (2016). La lengua oral entre la familia y la escuela. En M. Fons y J. Palou (Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Infantil* (pp. 93-107). Síntesis.
- Sahib, F. H. y Stapa, M. (2022). Global Trends of the Common European Framework of Reference: A Bibliometric Analysis. *Review of Education*, 10(1), 1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3331>
- Sartor, E. (2018) Aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles: una experiencia didáctica con los códigos QR. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 68, 199-214. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.68.745>
- Shaw, C., Brady, L. M. y Davey, C. (2011). *Guidelines for Research with Children and Young People*. NBC Research Centre. <https://bit.ly/3Rhd81K>
- Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta*. Trillas.
- Torres-Gordillo, J. J, Guzmán-Simón, F. y García-Ortiz, B. (2020). Communicative Competence Assessment for Learning: The Effect of the Application of a Model on Teachers in Spain. *PLoS ONE*, 15(5), e0233613. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233613>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Council of Europe.
- Whyte, S. (2019). Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*, 2(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.29140/lea.v2n1.33>
- World Medical Association (2008). *Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. <https://bit.ly/3TtZaM3>
- Zhou, S., Hiver, P. y Al-Hoorie, A. H. (2021). Measuring L2 Engagement: A Review of Issues and Applications. En P. Hiver, A. H. Al-Hoorie y S. Mercer (Eds.), *Student Engagement in the Language Classroom* (pp. 75-98). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923613-008>