

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (9) SEPTIEMBRE 2025 ISSN 2256-1536
RECIBIDO EL 11 DE MAYO DE 2025 - ACEPTADO EL 12 DE AGOSTO DE 2025

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORALES Y DE ESCUCHA EN INGLÉS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN

VALIDATION OF AN ASSESSMENT INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL AND LISTENING SKILLS IN ENGLISH IN TRANSITION-LEVEL

María Angélica Briceño Martínez¹

Secretaría de Educación de Bogotá Colombia.

Ronald Andrés González Reyes²

Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia.

Resumen

El desarrollo de competencias orales y de escucha en inglés durante la primera infancia es clave para fomentar procesos comunicativos tempranos en contextos escolares. No obstante, su evaluación carece de instrumentos apropiados que favorezcan ese desarrollo. Por lo tanto, este estudio tuvo como propósito diseñar y validar un instrumento de observación estructurada para evaluar dichas habilidades en niños de

transición, a partir de una propuesta pedagógica basada en los enfoques del *Teaching Artist Project* (TAP) y la Enseñanza del Lenguaje Oral (ELO). La validación se realizó mediante juicio de expertos, seguido de una prueba piloto con 110 niños de una institución pública en Bogotá y de un análisis factorial exploratorio. El instrumento mostró coherencia teórica, viabilidad pedagógica y adecuación al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) definidos por el Ministerio de Educación Nacional. El alfa de Cronbach fue de 0,78, lo que sugiere una consistencia interna adecuada. Además, el análisis factorial

¹ Candidata a Doctora en Educación de la Universidad Antonio Nariño, Correo: mbriceno56@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1154-6418>

² Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Antonio Nariño, Correo: sigrodan@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7910-2015>

exploratorio permitió identificar agrupaciones conceptualmente coherentes entre ítems y brindó criterios para fortalecer la definición de sus dimensiones. Los resultados respaldan la validez de contenido del instrumento, cuya organización temática —comandos básicos, colores, números, emociones, partes del cuerpo, objetos, miembros de la familia y adjetivos— lo hace pertinente para contextos escolares reales, especialmente en edades en las que los niños aún no dominan la lectura y la escritura, lo que limita la aplicación de pruebas convencionales.

Abstract

The development of oral and listening skills in English during early childhood is essential for fostering early communicative processes in school contexts. This study aimed to design and validate a structured observation instrument to assess these skills in kindergarten children, based on a pedagogical proposal grounded in the Teaching Artist Project (TAP) and the Oral Language Teaching (ELO) approaches. The instrument was validated through expert judgment and then piloted with 110 children from a public school in Bogotá. It demonstrated theoretical coherence, pedagogical feasibility, and alignment with the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Basic Learning Rights (DBA) defined by Colombia's Ministry of National Education. The instrument showed adequate internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.78$). In addition, exploratory factor analysis revealed conceptually coherent item groupings and provided criteria to strengthen the definition of its dimensions. The results support the instrument's content validity, and its thematic organization—basic commands, colors, numbers, emotions, body parts, objects, family members, and adjectives—makes it a relevant tool for real classroom contexts, especially at an age when children have not yet mastered reading

and writing, which limits the use of conventional assessments.

Palabras clave

Educación en la primera infancia, educación en transición, enseñanza del inglés, educación inicial.

Keywords

Early childhood education, transition education, English language teaching, early education.

Introducción

El aprendizaje del inglés en la primera infancia no solo responde a su papel como lengua global (Byrnes & Cloet & Hill, 2022; Escamilla et al., 2021), sino que representa una oportunidad para potenciar el desarrollo integral de los niños (Enever & Lindgren, 2016; Rueda Cataño & Wilburn Dieste, 2014). Diversos estudios resaltan que la exposición temprana a una lengua extranjera fortalece habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales, especialmente en entornos lúdicos e intencionados (Adisti et al., 2023; Cortina-Pérez & Pino Rodríguez, 2021; Kuhl et al., 2016). En este marco, la enseñanza del inglés debe ir más allá del vocabulario, como una experiencia social que fomente la interacción, el pensamiento crítico y la comunicación integral (Concannon-Gibney, 2021a; Uslu, 2018, 2022; Waddington et al., 2018).

Entre los beneficios clave para el proceso de enseñanza se destaca el desarrollo de habilidades sociales, gracias a entornos que estimulan la interacción positiva (Elvin et al., 2007; Hou, 2025; Uslu, 2018; Verzeletti et al., 2016), promueven la autoconfianza y el intercambio verbal (Baker, 2019; Sahiti & Stamp, 2022; Waddington et al., 2018), y favorecen la colaboración a través de actividades sensoriales (Koyuncu et al., 2023; Milton et al.,

2020). Programas que integran dramatización o teatro mejoran además la comunicación, la autorregulación y el bienestar emocional (Hou, 2025; Uslu, 2018; van Huisstede et al., 2024). En esta línea, metodologías como ELO (Enseñanza del Lenguaje Oral) y TAP (*Teaching Artist Project*) permiten un aprendizaje del idioma dinámico e inclusivo, donde el inglés se introduce a través del juego y la relación entre lenguaje y cultura (Elvin et al., 2007; Greenfader & Brouillette, 2013; Lado & Hauth, 2022).

El enfoque ELO enfatiza estrategias como la retroalimentación, la elicitación y la repetición para mejorar la conciencia fonológica y la precisión lingüística (Cheatham et al., 2015), especialmente si se combinan con gestos visuales (Liaw et al., 2023; Marshall & Hobsbaum, 2015). La interacción guiada y el uso de narrativas apoyan un aprendizaje inmersivo (Aldossary et al., 2021; Cichocka, 2022; O'Brien et al., 2022; Smith et al., 2023). Asimismo, estrategias expresivas como dramatizaciones o juegos de rol enriquecen la comprensión contextual (Fisher et al., 2020; Greenfader et al., 2015; Jones, 2021; McCormick & Willcox, 2024).

En el contexto colombiano, persisten barreras estructurales para implementar programas de inglés en la educación inicial, como la falta de docentes capacitados y metodologías adecuadas (Cárdenas, 2006; Cruz Arcila, 2012; Fandiño-Parra et al., 2012). Esto evidencia la necesidad de enfoques pedagógicos innovadores centrados en el juego, el arte y la comunicación como pilares del aprendizaje (Alenezi et al., 2023; Padiál-Ruz et al., 2019; Roberts et al., 2018; Wheeler, 2021). Aunque propuestas como TAP y ELO han aportado al desarrollo de ambientes de aprendizaje más significativos, la evaluación del inglés en la primera infancia sigue representando un desafío. A menudo, los instrumentos disponibles no logran captar adecuadamente las habilidades

orales en contextos reales de aula ni se ajustan a las necesidades del desarrollo infantil. Frente a esta brecha, investigaciones recientes han diseñado herramientas más sensibles, como BELLA (*Bilingual English Language Learner Assessment*), una batería digital bilingüe adaptada al currículo preescolar que evalúa habilidades lingüísticas y cognitivas a través de tareas interactivas (Tan et al., 2023; Kilani et al., 2024). De igual forma, el instrumento LFFLAS ha demostrado ser útil para valorar avances en la adquisición del inglés mediante programas contextualizados en experiencias cotidianas (Uslu, 2018), mientras que el PELBA-Q explora factores extralingüísticos como las creencias familiares que inciden en el aprendizaje del idioma (Zhang & Lau, 2022).

En este mismo sentido, estudios recientes destacan el uso de recursos digitales multisensoriales —como aplicaciones móviles, dramatizaciones y juegos interactivos— que fortalecen la motivación y participación infantil (Aldossary et al., 2021; Marshall & Hobsbaum, 2015; McCormick & Willcox, 2024). Estas estrategias, al integrarse con prácticas de evaluación formativa como la observación estructurada y la retroalimentación guiada, ofrecen caminos prometedores para valorar el desarrollo lingüístico infantil con mayor pertinencia (Fisher et al., 2020; O'Brien et al., 2022; Smith et al., 2023).

En este marco, la presente investigación se inscribe en una línea aún emergente en el contexto colombiano: la enseñanza del inglés en la primera infancia. A pesar del creciente reconocimiento internacional de los beneficios del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, persisten retos metodológicos y técnicos asociados a su evaluación, especialmente en esta franja etaria. La literatura especializada advierte que la aplicación de pruebas convencionales —basadas en el uso

del lápiz y el papel— resulta poco pertinente cuando se trabaja con niños que aún no han adquirido habilidades lectoras ni de escritura formal (Marshall & Hobsbaum, 2015; Smith et al., 2023).

Frente a este vacío, el presente estudio propone y valida un instrumento diseñado específicamente para valorar competencias orales y de escucha en inglés, desde una perspectiva pedagógica sensible al desarrollo infantil. Se trata de una contribución concreta a la comunidad académica interesada en la didáctica de lenguas en la infancia, al ofrecer una herramienta contextualizada, rigurosa y adecuada para entornos reales de aula, que responde tanto a desafíos metodológicos como a necesidades formativas en este nivel educativo. Para que esto fuera posible, se llevó a cabo una evaluación por juicio de expertos. Además, el instrumento fue aplicado a una muestra de 110 niños entre 5 y 6 años de edad a manera de piloto, y con los datos obtenidos se hizo el análisis factorial exploratorio.

Metodología

La investigación se centró en el diseño y validación de un instrumento de observación estructurada, orientado a evaluar habilidades orales y de escucha en inglés en la primera infancia. Inicialmente, el instrumento fue valorado por siete expertos mediante juicio de contenido, utilizando como criterio estadístico el coeficiente V de Aiken. Posteriormente, el instrumento fue aplicado en una prueba piloto con una muestra de 110 niños y niñas de entre 5 y 6 años, pertenecientes a una institución educativa pública de Bogotá. Los datos obtenidos permitieron realizar un análisis estadístico que incluyó el cálculo del alfa de Cronbach y un análisis factorial exploratorio (AFE), con el fin de establecer la consistencia interna y la estructura del instrumento.

Instrumento: diseño, aplicación y validación

Para la recopilación de datos referentes a las competencias oral y de escucha en el idioma inglés, se desarrolló un instrumento original de observación estructurada en formato de rejilla, que se encuentra en consonancia con los descriptores del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, publicado por el *Council of Europe* en 2020. Este instrumento fue validado mediante juicio de expertos, con la participación de jueces especializados en la enseñanza del inglés en la primera infancia, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con los objetivos de la investigación. El instrumento se compone de cuatro dimensiones principales, organizadas en progresión desde el reconocimiento pasivo hasta la producción activa del lenguaje (Tabla 1). La primera dimensión, centrada en la comprensión auditiva de comandos, evalúa si el niño o niña comprende instrucciones simples mediante respuestas físicas. La segunda dimensión valora la comprensión auditiva de vocabulario receptivo a través de la selección de imágenes u objetos. La tercera dimensión corresponde a la asociación oral imagen-palabra y observa si el niño puede nombrar imágenes tras escuchar una palabra clave. Finalmente, la cuarta dimensión examina la producción expresiva guiada, tanto oral como kinestésica, mediante respuestas verbales o representaciones gestuales del vocabulario trabajado.

Tabla 1. Estructura según progresión del conocimiento.

Dimensiones	Propósito principal	Tipo de respuesta esperada	Ítems
Dimensión I. Comprensión auditiva de comandos	Evaluar si el niño o niña comprende instrucciones simples en inglés mediante respuestas físicas.	Reacción física.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
Dimensión II. Comprensión auditiva de vocabulario receptivo	Valorar si el niño o niña reconoce palabras familiares mediante la selección de imágenes u objetos.	Asociación imagen-palabra.	11,16,17,18,19,24,25,26
Dimensión III. Asociación oral imagen-palabra	Observar si el niño nombra imágenes a partir de una palabra escuchada.	Producción oral breve (palabra aislada)	28,29,30,31,32,33,34,35,36, 37,38,39,40,41,42,43
Dimensión IV. Producción expresiva guiada (oral y kinestésica)	Valorar la capacidad de producir oralmente y representar con el cuerpo vocabulario trabajado.	Respuestas verbales y/o expresivas con apoyo gestual o dramatizado	12,13,14,15,20,21,22,23

Fuente: elaboración propia.

El instrumento de observación se organizó en 43 ítems (Tabla 2), a partir de los cuatro Derechos Básicos de Aprendizaje (primera columna), seguidos por la competencia correspondiente (*listening* o *speaking*), la indicación que debe seguir el docente y los ítems que los niños deberán responder según las orientaciones dadas por la profesora. Cada componente fue diseñado con indicadores observables que permiten valorar la comprensión auditiva y la producción oral a través de expresiones sencillas, respuestas físicas o verbales, y el uso contextual del vocabulario trabajado. Dado que se trata de un instrumento de observación, es la profesora quien lee cada uno de los ítems. Preferiblemente, la aplicación se realiza en grupos de hasta cuatro niños, procurando

controlar al máximo que no se observen ni imiten entre ellos para asegurar la autenticidad de las respuestas. Al finalizar, debe registrarse un número de respuestas correspondiente al total de niños a quienes se les haya aplicado el instrumento.

Tabla 2. Instrumento de observación estructurada

DBA	C	Indicación	Categoría	Ítems	Acierto/ si	Desacierto/ no
1	L	El profesor va a decir algunos verbos (acción y movimiento) en inglés, y los niños deberán realizar la acción. Stand up, sit down, jump, run, walk, Come here. En cada comando el profesor, ha observado y cuantificado el número de niños que han hecho la acción correcta.	Comandos Básicos	1. Stand up		
				2. Sit down		
				3. Jump		
				4. Run		
				5. Walk		
				6. Come here		
2	S	El profesor nombra algunos colores en inglés. Los niños deben señalarlo en la ruleta que tienen. El docente dice: Red, yellow, blue, White, black y espera que los niños señalen en la ruleta de colores que tienen en la mesa de trabajo.	Colores	7. Yellow		
				8. Blue		
				9. Red		
				10. Black		
				11. White		
3	S	El docente muestra el número en la tarjeta y observa si los niños enuncian el número en inglés (speaking)	Conteo /números	12. One		
				13. Two		
				14. Three		
				15. Four		
4	S	Instrucción en español: Les voy a dar 4 tarjetas, obsérvenlas muy bien y voy a decir unos saludos y expresiones deben levantar la tarjeta que crean que es correcta. (Listening).	Saludos y Presentación	16. Hello		
				17. Good morning		
				18. Good afternoon		
				19. My name is		
1	S	El docente señala la imagen del animal y espera que los niños digan dog, cat, cow,pig.	Animales	20. Dog		
				21. Cat		
				22. Cow		
				23. Pig		
3	L	El docente dice: Happy, sad, angry, scared y verifica si los niños señalan la imagen que corresponde.	Emociones	24. Happy		
				25. Sad		
				26. Angry		
				27. Scared		
3	L	El docente dice: Nose, mouth eyes, ears y verifica si los niños se tocan la parte del cuerpo.	Partes del cuerpo	28. Nose		
				29. Mouth		
				30. Eyes		
				31. Ears		

2	L	El docente dice: Ball, car, book, apple y observa si los niños señalan el objeto.	Objetos cosas	32. Ball		
				33. Car		
				34. Book		
				35. Apple		
4	L	El docente dice: father, mother, brother, sister y los niños señalan la imagen que corresponde.	Miembros de la familia	36. Dad		
				37. Mother		
				38. Brother		
				39. Sister		
4	L	El docente dice: Short, Tall, small, big y los niños seleccionan de cada dos tarjetas las que consideran que corresponde	Adjetivos	40. Short		
				41. Tall		
				42. Small		
				43. Big		

DBA= Derechos Básicos de Aprendizaje. C= competencia. L= Listening. S=speaking. DBA 1: Reconoce instrucciones sencillas relacionadas con su entorno inmediato, y responde a ellas de manera no verbal. DBA 2: Asocia imágenes con sonidos de palabras. DBA: 3 Identifica, repite y utiliza palabras asociadas con su entorno inmediato. DBA: 4 Comprende y responde preguntas muy sencillas sobre sus datos personales, tales como su nombre, edad y su familia. TAP= Proyecto de Artista Docente. ELO= Enseñanza del Lenguaje Oral.

Los jueces de la validación del instrumento y la propuesta metodológica

La validación por juicio de expertos se llevó a cabo mediante el cálculo del índice V de Aiken (Aiken, 1985), con el propósito de estimar la

validez de contenido del instrumento. Cada ítem fue evaluado según cinco criterios: coherencia, pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia, usando una escala ordinal de 1 a 5. Según la literatura especializada (Merino & Livia, 2022), para una muestra de siete jueces y una escala de cinco puntos, un valor de V igual o superior a 0,70 se considera indicativo de una valoración positiva con un nivel aceptable de confianza. Los expertos que participaron en este proceso cuentan con formación y experiencia en educación infantil, enseñanza del inglés y evaluación educativa. La Tabla 3 presenta su caracterización. Los resultados detallados de esta evaluación se presentan en el apartado de resultados.

Tabla 3. Jueces expertos

Jueces Expertos	Formación/pregrado y posgrado	Años de experiencia	Cargo que ocupa
Experto 1	Licenciatura en inglés; Doctorado en educación	Mas de 10 años	Docente de inglés en primaria
Experto 2	Licenciatura en inglés; Maestría en educación	Mas de 10 años	Docente de inglés en secundaria
Experto 3	Licenciatura en inglés; Maestría en educación	Mas de 10 años	Docente en inglés en secundaria
Experto 4	Comunicadora; Especialista en comunicación política; Maestría en educación	Mas de de 10 años	Asesora en temas de derechos de la niñez y la adolescencia
Experto 5	Licenciatura en educación infantil; Maestría en educación	Mas de 10 años	Docente en educación infantil
Experto 6	Licenciatura en educación infantil; Maestría en educación y en informática educativa.	Mas de 10 años	Docente en educación de primaria.
Experto 7	Licenciatura en Pedagogía Infantil, Especialista en TIC aplicadas a la educación, Magister en Educación	Mas de 10 años	Docente universitaria

Fuente: elaboración propia.

Participantes del piloto para la obtención del Alfa de Cronbach y el AFE

Los estudiantes fueron 110 niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, matriculados en el grado de transición de una institución educativa pública ubicada en la ciudad de Bogotá. La selección de la muestra se realizó con base en criterios de accesibilidad institucional y representatividad contextual, en un entorno urbano de estrato socioeconómico bajo, en el que los estudiantes presentaban escasa exposición previa al inglés como lengua extranjera y acceso limitado a recursos pedagógicos complementarios. Esta caracterización permitió valorar la funcionalidad del instrumento en contextos reales del sistema educativo oficial. Con los datos recogidos, se realizaron análisis estadísticos de confiabilidad interna y ajuste de ítems, lo que permitió verificar la consistencia del instrumento y efectuar los ajustes pertinentes antes de su implementación definitiva en la intervención didáctica.

Esta propuesta metodológica se llevó a cabo en conformidad con el Código de Ética para la Investigación con Seres Humanos, la Ley 1581 de 2012 sobre Protección de Datos Personales en Colombia y el enfoque de protección integral de los derechos de la niñez, dado que los participantes fueron niños y niñas en primera infancia. Se obtuvo consentimiento informado por parte de las familias, y se solicitó también el asentimiento verbal o gestual de los niños, en función de su nivel de comprensión, reconociendo su autonomía progresiva. Se garantizó la confidencialidad mediante el uso de seudónimos y el resguardo seguro de los registros audiovisuales, los cuales solo se utilizaron cuando existió autorización expresa. La aplicación del instrumento fue concebida como una actividad lúdica, emocionalmente segura y no evaluativa, priorizando el bienestar de los menores. Asimismo, la investigación fue aprobada por la dirección institucional y se desarrolló respetando los horarios, espacios

y lineamientos escolares, bajo un principio de beneficencia educativa. Esta metodología representa un referente ético y riguroso para investigaciones futuras en la enseñanza del inglés en la primera infancia.

Resultados

Análisis de validez de contenido del instrumento

El análisis de validez de contenido se realizó con base en las valoraciones de siete jueces expertos, quienes evaluaron 43 ítems según los criterios de coherencia, pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia. Conforme a la teoría de Aiken (1985) y Merino y Livia (2021), un valor del índice V igual o superior a 0,70 es indicativo

de una valoración aceptable, mientras que valores superiores a 0,80 reflejan un alto nivel de acuerdo. En este estudio (Tabla 4), todos los ítems obtuvieron valores de V entre 0,71 y 1,00 en los cinco criterios, lo que evidencia una valoración favorable y consistente del contenido. La claridad fue el criterio mejor valorado ($M = 4,78$; $DE = 0,37$; $V = 0,96$), seguido por la pertinencia ($M = 4,79$; $DE = 0,36$; $V = 0,96$), la coherencia ($M = 4,76$; $DE = 0,39$; $V = 0,95$), la suficiencia ($M = 4,73$; $DE = 0,40$; $V = 0,94$) y la relevancia ($M = 4,70$; $DE = 0,39$; $V = 0,94$). Estos resultados respaldan la validez de contenido del instrumento, ya que reflejan un alto nivel de acuerdo entre los jueces sobre la adecuación y comprensibilidad de los ítems para su propósito pedagógico.

Tabla 4. Resultados evaluación de expertos instrumento

Ítem	Coherencia			Pertinencia			Relevancia			Claridad			Suficiencia		
	M	DE	V	M	DE	V	M	DE	V	M	DE	V	M	DE	V
1	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00
2	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
3	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00
4	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
5	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93
6	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89
7	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96
8	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96
9	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96
10	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89
11	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93
12	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
13	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
14	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
15	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
16	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93
17	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96
18	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93
19	4,43	0,53	0,86	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89
20	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	4,71	0,49	0,93
21	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93

22	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96
23	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93
24	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
25	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93
26	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93
27	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89
28	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96
29	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93
30	4,00	1,83	0,75	4,14	1,86	0,79	3,86	1,77	0,71	4,00	1,83	0,75	4,14	1,86	0,79
31	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93
32	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93	4,43	0,53	0,86
33	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,43	0,53	0,86
34	4,57	0,53	0,89	4,29	0,76	0,82	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89	4,57	0,53	0,89
35	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89
36	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
37	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96
38	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96
39	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93	4,57	0,53	0,89	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96
40	4,71	0,49	0,93	4,86	0,38	0,96	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93	4,71	0,49	0,93
41	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96	4,86	0,38	0,96
42	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00
43	4,86	0,38	0,96	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,00	1,00

Fuente: elaboración propia.

Alfa de Cronbach

El alfa de Cronbach obtenido (0,725; 0,740 en su versión estandarizada) refleja una consistencia interna aceptable. Al examinar la tabla de “alfa si se elimina el elemento”, se identificó que la mayoría de los ítems contribuyen positivamente a la consistencia interna de la escala, con correlaciones ítem-total corregidas superiores a 0,20 (Tabla 5). Destacan los ítems asociados a las categorías “Conteo” y “Comandos Básicos”, cuyas correlaciones superan en varios casos el umbral de 0,30, manteniendo además el alfa total en valores cercanos o inferiores al general, lo que sugiere una buena contribución al conjunto. En contraste, algunos ítems dentro de las categorías “Colores”, “Miembros de la Familia” y “Animales” presentaron correlaciones muy bajas o incluso negativas (por ejemplo, -0,063

en un ítem de “Animales” y -0,050 en uno de “Miembros de la Familia”), lo cual sugiere una débil relación con la escala total. La eliminación de estos elementos elevaría ligeramente el valor del alfa, alcanzando valores de hasta ,743. No obstante, es importante señalar que dichos aumentos no resultan significativos desde el punto de vista práctico ni comprometen la fiabilidad general del instrumento. Además, los ítems con bajos índices de correlación pertenecen a categorías teóricas relevantes para los propósitos del cuestionario, por lo que su valor conceptual justifica su inclusión. En consecuencia, se optó por conservar la totalidad de los ítems, priorizando la representatividad temática y el equilibrio entre validez de contenido y consistencia interna.

Tabla 5. Análisis si se excluye el ítem

Categoría (según tabla 2, cuarta columna).	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Comandos Básicos 1	24,94	35,877	,298	,716
Comandos Básicos 2	24,95	36,089	,257	,718
Comandos Básicos 3	24,99	35,257	,395	,711
Comandos Básicos 4	25,10	35,981	,257	,717
Comandos Básicos 5	25,05	35,887	,275	,716
Comandos Básicos 6	25,14	36,082	,240	,718
Colores 1	24,91	36,395	,028	,743
Colores 2	24,97	36,192	,233	,719
Colores 3	25,05	36,382	,191	,721
Colores 4	25,05	36,686	,140	,723
Colores 5	25,17	36,896	,105	,725
Conteo 1	24,96	35,265	,401	,711
Conteo 2	24,97	35,421	,370	,712
Conteo 3	24,95	35,970	,276	,717
Conteo 4	25,13	36,442	,179	,721
Saludo y Presentación 1	25,05	36,107	,238	,718
Saludo y Presentación 2	25,16	36,450	,180	,721
Saludo y Presentación 3	25,12	36,013	,251	,718
Saludo y Presentación 4	25,10	36,494	,171	,722
Animales 1	24,95	36,337	,211	,720
Animales 2	25,05	35,347	,369	,712
Animales 3	25,08	35,984	,257	,717
Animales 4	25,14	37,917	-,063	,733
Emociones 1	24,92	36,718	,151	,723
Emociones 2	24,98	36,385	,198	,720
Emociones 3	24,98	36,715	,141	,723
Emociones 4	24,96	36,567	,169	,722
Partes del Cuerpo 1	24,86	36,266	,251	,718
Partes del Cuerpo 2	24,97	36,412	,195	,720
Partes del Cuerpo 3	24,95	35,750	,316	,715
Partes del Cuerpo 4	25,01	35,514	,345	,713
Objetos Familiares 1	24,91	35,790	,323	,715
Objetos Familiares 2	24,97	36,229	,227	,719
Objetos Familiares 3	25,01	36,871	,112	,725
Objetos Familiares 4	25,01	36,596	,158	,722
Miembros de la Familia 1	25,06	37,840	-,050	,732
Miembros de la Familia 2	24,99	36,505	,176	,721
Miembros de la Familia 3	25,08	36,113	,235	,718

Miembros de la Familia 4	25,05	35,567	,331	,714
Adjetivos 1	24,93	36,215	,239	,718
Adjetivos 2	25,00	36,587	,161	,722
Adjetivos 3	25,00	36,642	,152	,723
Adjetivos 4	24,94	37,326	,040	,728

Fuente: elaboración propia.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

El análisis factorial exploratorio (AFE) permitió examinar la agrupación de los ítems del instrumento y la coherencia de su estructura interna. Aunque el índice KMO fue bajo (0,442), lo que indica una adecuación limitada de la muestra, y la rotación inicial no logró converger en las 25 iteraciones previstas, la prueba de esfericidad de Bartlett fue altamente significativa ($p < 0,001$), lo cual justificó la aplicación del análisis. El gráfico de sedimentación (Figura 1) mostró un punto de quiebre en el cuarto componente,

lo que sugiere que una solución factorial de al menos cuatro factores es estadísticamente adecuada. Esta estructura se corresponde con las cuatro dimensiones definidas previamente en el diseño del instrumento: comprensión auditiva de comandos, comprensión auditiva de vocabulario receptivo, asociación oral imagen-palabra y producción expresiva guiada (ver las dimensiones en la anterior Tabla 1). Por tanto, los resultados del análisis respaldan la coherencia interna del instrumento y su validez estructural desde un enfoque pedagógico.

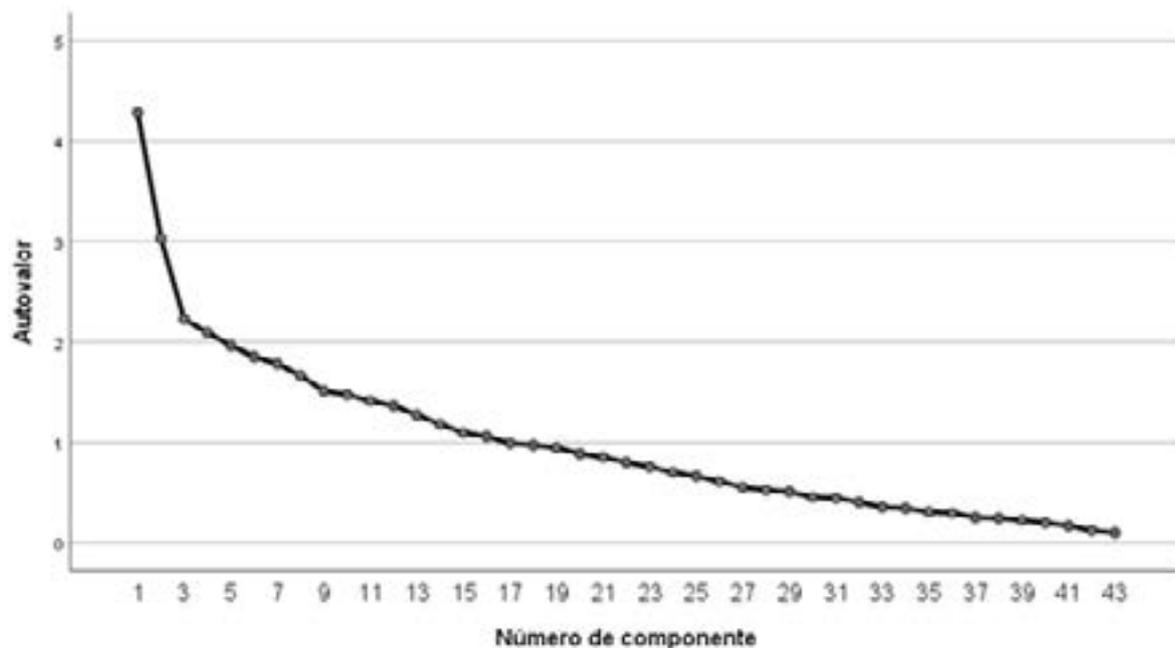


Figura 1: Gráfico de sedimentación

Fuente: elaboración propia con SPSS.

Aunque se extrajeron 16 factores con valores propios superiores a 1, estos explicaron el 68,13 % de la varianza total (Tabla 6), y la mayoría de las comunalidades fueron superiores a 0,60, lo que indica una adecuada representación de los ítems. A pesar de la dispersión de cargas en algunos componentes, el análisis permitió reconocer asociaciones entre ítems que, aunque no se agruparon estadísticamente de manera estricta, mantienen coherencia con la estructura teórica y pedagógica propuesta.

Esta observación ofrece criterios valiosos para futuras investigaciones, como la posibilidad de mejorar o ampliar ciertos grupos de ítems con el fin de reforzar la claridad conceptual de cada dimensión del instrumento y lograr una estructura factorial más definida. Desde una perspectiva teórica, los ítems se organizan de forma consistente con las dimensiones previstas en el diseño original (comprensión auditiva de comandos, comprensión auditiva de vocabulario receptivo, asociación oral imagen-palabra y producción expresiva guiada), lo que respalda tanto la validez de contenido como su aplicabilidad en contextos educativos reales.

Tabla 6. Varianza total explicada por los componentes extraídos mediante análisis de componentes principales.

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,283	9,961	9,961	4,283	9,961	9,961
2	3,032	7,050	17,011	3,032	7,050	17,011
3	2,224	5,171	22,183	2,224	5,171	22,183
4	2,092	4,865	27,048	2,092	4,865	27,048
5	1,962	4,564	31,612	1,962	4,564	31,612
6	1,856	4,316	35,928	1,856	4,316	35,928
7	1,786	4,153	40,081	1,786	4,153	40,081
8	1,669	3,880	43,961	1,669	3,880	43,961
9	1,516	3,525	47,486	1,516	3,525	47,486
10	1,477	3,434	50,920	1,477	3,434	50,920
11	1,416	3,293	54,213	1,416	3,293	54,213
12	1,368	3,182	57,396	1,368	3,182	57,396
13	1,275	2,965	60,360	1,275	2,965	60,360
14	1,183	2,750	63,111	1,183	2,750	63,111
15	1,098	2,553	65,664	1,098	2,553	65,664
16	1,061	2,468	68,132	1,061	2,468	68,132
17	,991	2,306	70,438			
18	,974	2,264	72,702			
19	,948	2,204	74,906			
20	,888	2,066	76,972			
21	,853	1,984	78,956			
22	,802	1,866	80,822			
23	,757	1,760	82,582			

24	,704	1,637	84,219			
25	,664	1,544	85,763			
26	,611	1,421	87,184			
27	,554	1,289	88,473			
28	,525	1,221	89,694			
29	,509	1,183	90,877			
30	,454	1,057	91,934			
31	,445	1,036	92,970			
32	,406	,944	93,914			
33	,354	,824	94,738			
34	,344	,799	95,537			
35	,309	,718	96,255			
36	,296	,689	96,944			
37	,252	,587	97,531			
38	,246	,572	98,103			
39	,226	,525	98,628			
40	,199	,463	99,090			
41	,171	,398	99,489			
42	,122	,283	99,771			
43	,098	,229	100,000			
Método de extracción: análisis de componentes principales.						

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El instrumento de observación estructurada fue valorado por los expertos, quienes coincidieron en su claridad, coherencia y adecuación pedagógica, con valores del V de Aiken iguales o superiores a 0,89 en todos los criterios. El coeficiente alfa de Cronbach (0,725; 0,740 estandarizado) evidenció una consistencia interna aceptable, y el análisis factorial exploratorio permitió identificar agrupaciones teóricas que respaldan la estructura conceptual prevista, organizada en cuatro dimensiones. Aunque el índice KMO fue bajo (0,442), la prueba de Bartlett resultó significativa ($p < 0,001$) y el gráfico de sedimentación sugirió que una solución factorial de cuatro o cinco componentes describiría adecuadamente la estructura del instrumento. Estos resultados,

aunque limitados por el tamaño de la muestra, validan parcialmente la coherencia interna del instrumento y orientan oportunidades de mejora futura.

El instrumento muestra solidez conceptual, coherencia pedagógica y viabilidad para su aplicación en contextos reales de aula. Su estructura se ajusta al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y, al mismo tiempo, responde a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) definidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, lo que garantiza su alineación con referentes curriculares tanto nacionales como internacionales. Estos hallazgos contribuyen a la construcción de propuestas contextualizadas, fundamentadas y culturalmente pertinentes para la enseñanza del inglés en la primera infancia,

especialmente en contextos educativos públicos de América Latina. Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el número de ítems por dimensión y diversifiquen la muestra para fortalecer la definición factorial y afinar la validez general del instrumento

Referencias

- Adisti, A. R., Yuliasri, I., Hartono, R., & Fitriati, S. W. (2023). Developing a model of English digital poster book for teaching English in Indonesia's early childhood education. *World Journal of English Language*, 13(3), 193–209. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n3p193>
- Aldossary, N., Curwood, J. S., & Niland, A. (2021). Fostering multilingual children's language development through iPad apps. *The Reading Teacher*, 75(3), 329–338. <https://doi.org/10.1002/trtr.2057>
- Alenezi, H., Ihmeideh, F. M., & Alshaboul, Y. (2023). Kindergarten teachers' challenges in teaching English as a foreign language to children. *International Journal of Early Years Education*, 31(3), 722–737.
- Baker, M. (2019). Playing, talking, co-constructing: Exemplary teaching for young dual language learners across program types. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 115–130. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0903-0>
- Byrnes-Cloet, H., & Hill, S. (2022). Writing play-books with linguistically diverse young learners. *The Reading Teacher*, 75(4), 413–427. <https://doi.org/10.1002/trtr.2056>
- Cheatham, G. A., Jimenez-Silva, M., & Park, H. (2015). Teacher feedback to support oral language learning for young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1452–1463. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.1003552>
- Cichočka, J. (2022). Early childhood educators as language teachers: Preschool teachers' understanding of language learning and language use. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984221098353>
- Concannon-Gibney, T. (2021a). “Teacher, teacher, can't catch me!”: Teaching vocabulary and grammar using nursery rhymes to children for whom English is an additional language. *The Reading Teacher*, 75(1), 41–50. <https://doi.org/10.1002/trtr.2013>
- Concannon-Gibney, T. (2021b). “Teacher, teacher, can't catch me!”: Teaching vocabulary and grammar using nursery rhymes to children for whom English is an additional language. *The Reading Teacher*, 75(1), 41–50. <https://doi.org/10.1002/trtr.2013>
- Concannon-Gibney, T. (2021c). “Teacher, teacher, can't catch me!”: Teaching vocabulary and grammar using nursery rhymes to children for whom English is an additional language. *The Reading Teacher*, 75(1), 41–50. <https://doi.org/10.1002/trtr.2013>

- Cortina-Pérez, B., & Pino Rodríguez, A. M. (2021). Analysing CLIL teacher competences in pre-service preschool education: A case study at the University of Granada. *European Journal of Teacher Education*, 1–19.
- Elvin, P., Eva, M., & Simonsen, B. (2007). How do the dinosaurs speak in England? English in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/13502930601103199>
- Enever, J., & Lindgren, E. (2016). Early language learning in instructed contexts – Editorial introduction. *Education Inquiry*, 7(1), 30954. <https://doi.org/10.3402/EDUI.V7.30954>
- Escamilla, K., Hopewell, S., & Slavick, J. (2021). Teaching (bi)multilingual learners: Connecting languages. *The Reading Teacher*, 75(3), 363–371. <https://doi.org/10.1002/trtr.2044>
- Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., & Liu, Y. (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*, 17(4), 448–466. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896>
- Greenfader, C. M., & Brouillette, L. (2013). Boosting language skills of English learners through dramatization and movement. *The Reading Teacher*, 67(3), 171–180. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1192>
- Greenfader, C. M., Brouillette, L., & Farkas, G. (2015). Effect of a performing arts program on the oral language skills of young English learners. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 185–203. <https://doi.org/10.1002/rrq.90>
- Hou, Y. L. (2025). Design and implementation evaluation of personalized and differentiated teaching strategies for preschool children based on fuzzy decision support systems. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 18(1). <https://doi.org/10.1007/s44196-025-00748-0>
- Jones, S. A. (2021). A local research evidence base for English language education (ELE) in Singapore from 2010 to 2020 (early childhood to secondary school). *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4), 641–656. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1997712>
- Konstantakis, M., Lykiardopoulou, A., Lykiardopoulou, E., Tasiouli, G., & Heliades, G. (2022). An exploratory study of mobile-based scenarios for foreign language teaching in early childhood. *Education Sciences*, 12(5), 306. <https://doi.org/10.3390/educsci12050306>
- Koyuncu, S., Kumpulainen, K., & Kuusisto, A. (2023). Teaching English as a second language in the early years: Teachers' perspectives and practices in Finland. *Education Sciences*, 13(12), 1177. <https://doi.org/10.3390/educsci13121177>
- Koyuncu, S., Kumpulainen, K., & Kuusisto, A. (2024). Scaffolding children's participation during teacher–child interaction in second language

- classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 750–764. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2183430>
- Kuhl, P. K., Stevenson, J., Corrigan, N. M., van den Bosch, J. J. F., Can, D. D., & Richards, T. (2016). Neuroimaging of the bilingual brain: Structural brain correlates of listening and speaking in a second language. *Brain and Language*, 162, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.07.004>
- Lado, A., & Hauth, C. (2022). Selecting picture books for EL beginners in Panama: Tellability. *The Reading Teacher*, 75(6), 767–775. <https://doi.org/10.1002/trtr.2088>
- Liaw, M. J. J., Botelho, M. J., & Lau, S. M. C. (2023). Multilingual learning inside/outside the classroom: Insights from intra-active events. *The Reading Teacher*, 77(2), 199–206. <https://doi.org/10.1002/trtr.2237>
- Marshall, C. R., & Hobsbaum, A. (2015). Sign-supported English: Is it effective at teaching vocabulary to young children with English as an additional language? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(5), 616–628. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12161>
- Merino-Soto, C., & Livia-Segovia, J. (2022). Calificación promedio de jueces expertos e intervalos de confianza asimétricos en la validez de contenido: Una sintaxis SPSS. *Anales de Psicología*, 38(2), 395–398. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.489431>
- McCormick, K. I., & Willcox, L. (2024). Artful learning: Early childhood pre-service teachers and art integration. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2436352>
- Milton, C., du Plessis, S., & van der Heever, H. (2020). English as an additional language: Professional development needs of early childhood practitioners in historically disadvantaged contexts. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.804>
- O'Brien, B. A., Seward, R., & Zhang, D. (2022). Multisensory interactive digital text for English phonics instruction with bilingual beginning readers. *Education Sciences*, 12(11), 750. <https://doi.org/10.3390/educsci12110750>
- Padial-Ruz, R., García-Molina, R., & Puga-González, E. (2019). Effectiveness of a motor intervention program on motivation and learning of English vocabulary in preschoolers: A pilot study. *Behavioral Sciences*, 9(8), 84.
- Reynolds, B. L., Ha, X. V., Ding, C., Zhang, X., Liu, S., & Ma, X. (2022). Pre-service teachers learning to teach English to very young learners in Macau: Do beliefs trump practice? *Behavioral Sciences*, 12(2), 19. <https://doi.org/10.3390/bs12020019>
- Roberts, T. A., Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2018). Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257–274.

- Rueda Cataño, M. C., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21–28. <https://r.issu.edu.do/7b>
- Sahiti, Q., & Stamp, J. A. (2022). The use of visuals in undergraduate neuroscience education: Recommendations for educators. *Teaching of Psychology*, 49(3), 276–283. <https://doi.org/10.1177/00986283211000326>
- Smith, S. A., Carlo, M. S., Park, S., & Kaplan, H. (2023). Exploring the promise of augmented reality for dual language vocabulary learning among bilingual children. *CALICO Journal*, 40(1), 91–112. <https://doi.org/10.1558/cj.22757>
- Tan, M., Kilani, H., Markov, I., Hein, S., & Grigorenko, E. L. (2023). Assessing cognitive skills in early childhood education using a bilingual early language learner assessment tool. *Journal of Intelligence*, 11(7), 143. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070143>
- Uslu, B. (2018). The study of the effect of “Life-Focused Foreign Language Acquisition Program” on preschool children’s English learning. *Education and Science*, 43(195), 79–96. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7651>
- Uslu, B. (2022). The effect of foreign language acquisition on preschool children’s self-regulation and social skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 586–605. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1724612>
- Zhang, X., & Lau, C. (2022). Development and validation of a parent belief and attitude questionnaire on supporting young children’s English as a second/foreign language development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(35), 3548–3566. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2105854>
- van Huisstede, L., Marley, S. C., Bernstein, K. A., Pierce-Rivera, M., Schmidt, A., Millinger, J., Kelley, M. F., Restrepo, M. A., & Cesario, C. V. (2024). Drama during story time supports preschoolers’ understanding of story character feeling states. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984241240413>
- Verzeletti, C., Zammuner, V., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1199294>
- Waddington, J., Bernal, S. C., & Jofré, C. S. (2018). Creating and evaluating a foreign language area in an early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1462998>
- Wheeler, D. L. (2021). Why kindergarten is the model English learner educational environment. *Early Childhood Education Journal*, 49, 95–98.