



New Trends in
Qualitative
Research



VOLUMEN 21 | Nº 1

DOI:

<https://doi.org/10.36367/ntqr.21.1.2025.e1159>

Purificación Sánchez-Delgado

Jesús Miguel Jornet Meliá

Joaquín Ignacio Mezzadra

Eva María Guillot-Muñoz

Fecha de envío: Marzo, 2024

Fecha de evaluación: Octubre, 2024

Fecha de publicación: Febrero, 2025

VALIDACIÓN LÓGICA: CUESTIONARIO DE CONTEXTO PARA EVALUAR EXPRESIÓN ORAL (NIÑOS DE 3 A 7 AÑOS)

RESUMEN

El presente estudio centra su atención en el desarrollo de la expresión oral a partir de tareas narrativas de niños/as de 3 a 7 años. Su objetivo principal fue realizar la validación lógica de un cuestionario de contexto para evaluar las percepciones docentes sobre el desarrollo del lenguaje, el contexto escolar y familiar, y aspectos del desarrollo general de los alumnos/as. Se utilizó una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) que incluyó un proceso de revisión exhaustiva de la literatura, la validación de contenido del constructo por medio de grupos focales y comité de expertos, el diseño de 67 ítems que conformaron el instrumento, la valoración de éstos por un comité de jueces y los análisis estadísticos sobre los niveles de congruencia global e individual. Por medio de procesos iterativos de consenso intersubjetivo, los resultados obtenidos evidenciaron niveles altos de concordancia para las 3 dimensiones propuestas (relevancia, pertinencia y claridad) por medio del análisis de descriptivos y coeficientes W de Kendall y correlación intraclase. Aunque aún está pendiente la última fase del proceso de validación, se concluye que los resultados del presente estudio permiten dejar preparada las bases para la versión final del instrumento, cuya finalidad es aportar evidencias empíricas de validación criterial para comparar con los resultados de la prueba EVAL-LEX, destinada a evaluar la expresión oral en niños de 3 a 7 años a partir de tareas narrativas en diversos contextos sociolingüísticos. De esta forma, se espera contar con una herramienta sólida capaz de contribuir a la detección temprana de dificultades del lenguaje dentro del ámbito escolar y así tomar decisiones informadas para la búsqueda de nuevas estrategias dirigidas a la mejora de la competencia lingüística.

Palabras Clave

Expresión Oral; Competencias Narrativas; Validación Lógica; Detección Temprana; Docentes.

LOGICAL VALIDATION: CONTEXT QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING ORAL EXPRESSION (CHILDREN AGED 3 TO 7)

Abstract

The present study focuses on the development of oral expression in children aged 3 to 7 years through narrative tasks. Its main objective was to conduct the logical validation of a context questionnaire to evaluate teachers' perceptions of language development, the school and family context, and aspects of the students' general development. A mixed methodology (qualitative and quantitative) was used, including an exhaustive literature review, content validation of the construct through focus groups and expert committees, the design of 67 items that made up the instrument, assessment by a committee of judges, and statistical analyses of global and individual congruence levels. Through iterative processes of intersubjective consensus, the results obtained showed high levels of agreement for the three proposed dimensions (relevance, pertinence, and clarity) through descriptive analysis and Kendall's W coefficients and intraclass correlation. Although the final phase of the validation process is still pending, it is concluded that the results of this study provide a foundation for the final version of the instrument. The purpose of the instrument is to provide empirical evidence of criterion validation to compare with the results of the EVAL-LEX test, which aims to evaluate oral expression in children aged 3 to 7 years based on narrative tasks in various sociolinguistic contexts. In this way, it is expected to have a robust tool capable of contributing to the early detection of language difficulties within the school environment and thus make informed decisions to seek new strategies aimed at improving linguistic competence.

Keywords

Oral Expression; Narrative Competencies; Logical Validation; Early Detection; Teachers.

1. Introducción

El desarrollo del lenguaje, especialmente la expresión oral, ha sido una preocupación constante en la investigación sobre el desarrollo personal y académico en la etapa infantil. A lo largo de los años, se ha buscado comprender cómo los niños/as adquieren estas habilidades cruciales para una comunicación efectiva, y así garantizar un mejor desarrollo cognitivo, social y emocional. Aunque la escuela desempeña un papel central en este proceso, los docentes, a pesar de su formación y experiencia, a menudo carecen de herramientas para identificar de manera temprana las dificultades en la expresión oral (Sánchez-Delgado et al., 2022).

A través del entorno familiar y los contextos de alfabetización temprana en el hogar los niños y niñas acceden a alternativas de aprendizaje que refuerzan el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de alfabetización (Niklas et al., 2020; Wirth et al., 2022). En otros contextos, como el escolar, presentan desafíos, especialmente en relación con las metodologías para trabajar la expresión oral y las narrativas en el aula, así como en la formación docente y en el modo de entender su evaluación (Olate Vinet, 2018; Fallarino et al., 2020; Guzmán-Simón, 2020). Además, los fenómenos tecnológicos, las desigualdades sociales y la creciente “brecha digital” también influyen en el desarrollo del lenguaje (Sánchez-Delgado et al., 2022).

Las teorías que abordan el desarrollo del lenguaje han avanzado significativamente en la comprensión del impacto que la diversidad social tiene en la configuración de la comunicación (Chomsky, 1957; Montessori, 1987; Piaget, 1968; Secadas, 1988; Vygotsky, 1979; Bruner, 1988, 1995; Saussure, 1973, entre otros). Sin embargo, las herramientas actuales no son suficientes para evaluar si el desarrollo comunicativo de cada individuo se corresponde con su edad o nivel académico, ni para identificar la relación entre las estructuras cognitivas y el uso del lenguaje.

La detección temprana de dificultades en la expresión oral a menudo depende de la observación tanto de familias como de docentes. Sin embargo, las pruebas formales pueden resultar imprecisas o insuficientes, ya que diversos factores pueden influir en los resultados, como las condiciones en que se aplica la prueba, las condiciones y características personales del niño o niña, o las posibles diferencias del observador.

Evaluar la expresión oral es una tarea compleja que requiere combinar métodos estructurados con información observacional aportada por familias y docentes, dado que no existe un único procedimiento óptimo para evaluar la expresión oral en estas edades (Stone et al., 2004; Miller, Andriacchi & Nockerts, 2008; Ketelaars et al., 2009; Levy, 2011; Paul, Courtenay Norbury & Gosse, 2024). De este modo, un enfoque multifacético proporciona una evaluación más completa y precisa.

Dentro del marco del proyecto EVALCOMPLIN¹ está la prueba EVAL-LEX² (Sánchez-Delgado, 2012) la cual busca añadir a la evaluación formal información acerca del contexto familiar y escolar del niño. Dado que recabar información familiar resulta complejo, especialmente en contextos vulnerables, se considera que los docentes podrían aportar esta información, basada en sus observaciones directas o en la interacción con las familias.

Los aspectos contextuales, como los rasgos individuales del niño/a y las características del hogar o estilos parentales, pueden obrar tanto como facilitadores como obstáculos en la asimilación del lenguaje. Sin embargo, distinguir su impacto no resulta fácil (Sánchez-Delgado et al., 2022). Este estudio busca diseñar un cuestionario de contexto complementario a la prueba EVAL-LEX, para la detección temprana de dificultades del lenguaje en niños de 3 a 7 años, considerando aspectos que suelen ser predictores del desarrollo lingüístico y que no siempre se contemplan en las evaluaciones.

En los primeros años de vida, tanto la actividad psicomotora como las funciones ejecutivas suelen ser predictores del desarrollo cognitivo, incluyendo la competencia lingüística y la expresión oral. El estudio de Alesi et al. (2020) demostró que las actividades motoras y cognitivas en niños y niñas mejoran significativamente las áreas como motricidad, comprensión lingüística y expresión oral. Asimismo, Carson et al. (2015), señalan cómo el juego activo promovido por actividades motoras en edades preescolares favorece los resultados lingüísticos. Además, las funciones ejecutivas podrían ser responsables de la conexión entre la asociación fonema-grafema, la información visual y lingüística, y la automatización de la escritura y corrección ortográfica (Michel, Molitor y Schneider, 2019).

Por otro lado, la cantidad y la calidad del sueño en niños/as y adolescentes suele estar asociada a mejoras en la cognición, su salud física y psicosocial (Walsh et al., 2020; Kim, Park y Sutin, 2022; Fung et al., 2023). El sueño es considerado un componente vital del desarrollo neurocognitivo y del rendimiento académico, de manera que, si se reducen las horas de sueño los problemas de atención aumentan hasta en un 92% (Fallone et al., 2005; Vriend et al., 2013). Tal como señalan Chai y Han (2023), una mala calidad del sueño en niños/as de primaria y secundaria se puede asociar con problemas conductuales y académicos en edad escolar. En suma, Ramer et al. (2022), demostraron que el sueño es un factor importante para el desarrollo cognitivo a largo plazo. Además, se sospecha que el uso de pantallas desde temprana edad en horarios nocturnos podría afectar negativamente este proceso.

Estudios recientes en neurociencia revelan la necesidad de fomentar y estimular el desarrollo del lenguaje junto a aspectos socioemocionales, como la cognición social y la competencia emocional durante la infancia, para mejorar la interacción social (Schurz et al., 2021).

¹ Proyecto I+D+i "Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares de Educación Infantil (segundo ciclo) y Primaria (1o-2o curso)" (Ref. PID2021-128745NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España en la Convocatoria BOE 15.11.2021 de la "Orden por la que se aprueba la convocatoria de tramitación anticipada para el año 2021 del procedimiento de concesión de ayudas a «Proyectos de Generación de Conocimiento», en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023".

² La construcción y el diseño del cuestionario de contexto se viene realizando en paralelo al de la prueba EVAL-LEX, cuyo proceso de diseño y validación contempla la revisión por grupo de expertos de historias basadas en cuentos y viñetas (Sánchez-Delgado et al., 2022), como el protocolo para la administración de esta.

Grau-Husarikova et al. (2024) confirmaron que el rendimiento del lenguaje de los niños/as con o sin trastornos está significativamente relacionado con la cognición social. Dado que las funciones lingüísticas no pueden considerarse de forma aislada dentro del lenguaje natural, es necesario adoptar una perspectiva integral, que considere aspectos léxico-emocional o formas de expresión en términos de prosodia afectiva (Hertrich et al., 2020).

Si bien suele considerarse al lenguaje como una experiencia universal, se ha evidenciado que las distintas experiencias del lenguaje pueden modificar la morfología y plasticidad del cerebro (Li et al., 2014; Wong et al., 2016). El bilingüismo es un tipo de experiencia lingüística que compromete diferentes zonas del cerebro y lleva a desarrollar otros patrones de actividad cerebral y mecanismos de control cognitivo (Bice et al., 2020). Además de procesar la información de una manera distinta, las demandas adicionales del uso bilingüe requieren una mayor coordinación del lenguaje y control atencional (Van Hell y Tanner, 2012).

Ante la creciente diversidad lingüística en las aulas (Martins et al., 2019), cabe preguntarse en qué medida las características y condiciones de los niños/as bilingües de minorías lingüísticas afectan a su lenguaje, estrategias narrativas, desarrollo social y académico. Vettori et al. (2022) centraron su estudio en niños/as bilingües de lengua minoritaria en edad escolar que aprenden dos lenguas morfosintácticamente distantes como el chino y el italiano. Los resultados mostraron diferencias significativas entre niños/as monolingües y bilingües de lengua minoritaria en competencia léxica y estructura de habilidades narrativas orales, no así en coherencia, cohesión y productividad. En los primeros casos, los niños/as monolingües obtuvieron puntuaciones estadísticamente superiores que sus compañeros bilingües, al tiempo que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en términos de velocidad de narración a favor de los niños/as monolingües. Respecto a las correlaciones entre variables los resultados mostraron que el monolingüismo se asoció a puntuaciones más altas tanto en competencia léxica como en habilidades estructurales.

Por su parte, De Cat (2022) evaluó cinco artículos donde se aplica el instrumento Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), que abarca el análisis de un conjunto de medidas que nuclea múltiples dominios lingüísticos incluyendo el léxico, la morfosintaxis, la pragmática del discurso, la estructura narrativa, la competencia comunicativa y uso del lenguaje. Entre los desafíos metodológicos planteados por la autora, se destaca separar los aspectos pragmáticos del discurso de los morfosintácticos, ya que la interacción de factores morfosintácticos, pragmáticos y prosódicos, pueden dificultar la precisión morfosintáctica en el discurso.

Sun et al. (2024) estudiaron las competencias y estrategias compensatorias en la narrativa infantil en niños/as bilingües inglés-mandarín en Singapur, con el objetivo de explorar su dominio léxico-gramatical mandarín a una tarea narrativa determinada, como las estrategias compensatorias que emplean en sus narrativas.

Para ello evaluaron a 186 niños/as entre 4 y 5 años aplicando el instrumento MAIN diseñado por Gagarina et al. (2012), que mide la macroestructura y la microestructura de las narrativas infantiles, y algunas pruebas estandarizadas para medir el dominio léxico-gramatical.

Sus resultados indican que en comparación con el conocimiento microestructural de niños/as, el conocimiento macroestructural se vio más influenciado por su competencia en mandarín, y que utilizan diversas estrategias compensatorias, como la generalización, el cambio de código y la transferencia estructural de oraciones.

En España, además de comunidades autónomas bilingües en la que la educación se orienta preferentemente desde la lengua minoritaria, la migración ha incrementado la diversidad lingüística en las aulas, haciendo más relevante conocer el contexto lingüístico, familiar y social de los niños/as evaluados.

Como consecuencia de estos desafíos, el estudio de las estrategias narrativas se ha vuelto un predictor crítico del éxito académico y la lectura temprana (Griffin et al., 2004; Miller et al., 2006). Por otra parte, la producción narrativa es capaz de aportar información sustancial sobre el funcionamiento sociolingüístico infantil debido a la exigencia que supone la capacidad de atender las necesidades informativas del oyente y utilizar formas lingüísticas con una finalidad comunicativa (Miranda et al., 2005). Además, el apropiado despliegue de estas competencias facilita las interacciones sociales, la expresión emocional, e integra múltiples aspectos del lenguaje, como el conocimiento semántico, sintáctico, y la intencionalidad comunicativa.

Además de ser una herramienta valiosa para evaluar el lenguaje en niños/as, ya que incorpora dimensiones como la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y cognitiva (Sánchez-Delgado, 2012), las pruebas de tareas narrativas resultan atractivas porque suelen comparar y complementar sus resultados con cuestionarios de contexto que recogen información sociodemográfica y aportan diferentes elementos empíricos para una validación criterial (Gagarina et al., 2012; Vettori et al., 2022; Sun et. al, 2024).

Por tanto, este estudio busca diseñar un cuestionario de contexto que los docentes puedan utilizar para recopilar información sobre el desarrollo general y lingüístico de niños/as entre 3 y 7 años, la situación del contexto familiar y escolar, como elementos sustanciales de validación para la detección temprana en dificultades del lenguaje.

El trabajo se centra en las fases de la validación lógica y empírica, adoptando una perspectiva mixta, que atiende a dos preguntas clave: ¿Qué nivel de concordancia existe entre los expertos sobre la relevancia, pertinencia y claridad de los ítems del cuestionario, y qué grado de consistencia existe entre los ítems y las dimensiones? y ¿Qué aspectos del desarrollo general, del lenguaje y del contexto familiar son más determinantes para detectar tempranamente dificultades en la expresión oral?

Finalmente, el objetivo es establecer una línea de investigación sostenible que trascienda la validación inicial de la prueba, creando un observatorio continuo para recopilar y actualizar información relevante para la evaluación del lenguaje durante esta etapa crucial del desarrollo (Sánchez-Delgado et al., 2022).

2. Metodología

Para lograr el diseño y la validación del instrumento se utilizó una metodología que requirió de un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) orientada al diseño y validación de un cuestionario de contexto para recopilar información por parte de los docentes sobre la expresión oral en niños/as de 3 a 7 años (complementaria a la prueba EVAL-LEX), el entorno familiar y otros aspectos del desarrollo general.

Siguiendo los criterios y las fases propuestas por Jornet-Meliá et al. (2017) para el diseño y la validación de contenido de instrumentos de medida, se tuvo en consideración a) la definición teórica del constructo a medir; b) la identificación de dimensiones a medir; c) el diseño o la formulación de reactivos que representan de manera adecuada cada dimensión. Asimismo, la estrategia metodológica propuesta para desarrollar la validación consistió en el consenso intersubjetivo como estrategia que favorece la adecuación de todos los elementos del proceso desde el inicio.

En la primera fase de identificación de constructos se realizó un análisis documental teórico y una revisión exhaustiva de la literatura en torno a los constructos de desarrollo del lenguaje, competencias lingüísticas, estrategias narrativas y expresión oral en la etapa de la infancia y la primaria. También se revisaron diferentes instrumentos y técnicas de recogida de información como el ITPA, PEABODY, BUS STORY, RFI, ELA-R, PLON, CELF, ELI, BLOC y AREHA, las cuales buscan medir el desarrollo del lenguaje y diferentes competencias cognitivas, junto a otras escalas como el TEPSI, CALS, DENVER II, BVD y MEISR, que además miden variables de contexto orientadas al desarrollo psicomotor, socioafectivo, la calidad del sueño, la alimentación, y otros hitos del desarrollo.

Tal como se ha visto reflejado en la literatura, los estilos parentales presentes en el hogar, el desarrollo psicomotor, la calidad del descanso y las horas de sueño, el desarrollo socio-afectivo y/o la presencia de una segunda lengua en la interacción familiar, entre otros, son aspectos que afectan el desarrollo del lenguaje y se presentan como posibles predictores de su evolución (Alesi et al., 2020; Michel, Molitor y Schneider, 2019; Walsh et al., 2020; Kim, Park y Sutin, 2022; Fung et al., 2023; Chai y Han, 2023; Ramer et al., 2022; Schurz et al., 2021; Grau-Husarikova et al., 2024; Hertrich et al., 2020; Bice et al., 2020; Martins et al., 2019; Vettori et al., 2022; Sun et al., 2024).

Al tratar de medir variables de percepción psico-socioafectivas y de desempeño, en esta primera fase se definieron teóricamente los constructos y se realizó una revisión exhaustiva de la literatura para asegurar la traducción en indicadores e ítems coherentes con la definición teórica del problema (Jornet-Meliá et al., 2012, 2017).

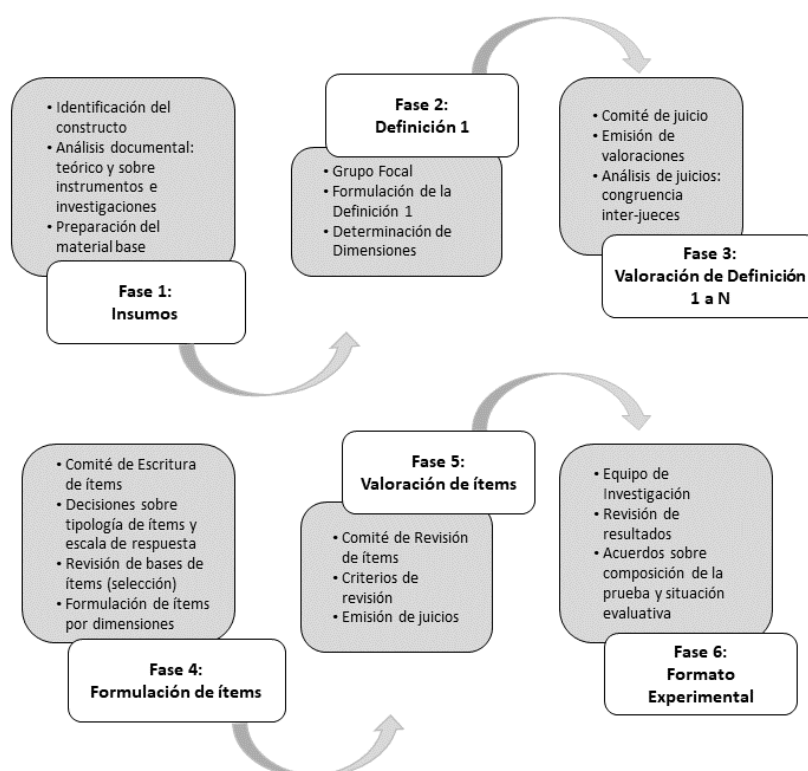


Figura 1. Fases para la operativización de constructos para instrumentos de medida. Nota. Adaptado de Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida (p. 160), por J.M. Jornet-Meliá, 2017, Ludomedia.

Para la segunda fase de definición de constructo se convocó a un comité de expertos durante el mes de diciembre del 2023, conformado por 12 profesionales (logopedas, maestros/as de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, maestros/as de infantil y primaria) para realizar un grupo focal y generar un intercambio en torno a las definiciones de los constructos a evaluar. Para ello, se les entregó previamente un material explicándoles la tarea a realizar y el rol de su participación dentro del proyecto. Tras solicitar el consentimiento e introducir algunos aspectos generales sobre el cuestionario de contexto, se comenzó con la ronda de intervenciones donde se presentó cada profesional con su nombre y su profesión actual. Los ejes del debate y las valoraciones se estructuraron sobre: a) la determinación de quién sería la persona encargada de completar el cuestionario; b) se presentaron las dimensiones principales del cuestionario de contexto relativas a recabar información y datos del centro, de la situación familiar del niño/a, de la experiencia docente y del desarrollo general del niño/a.

A su vez, se debatieron otras cuestiones relativas a la dificultad de preguntar sobre el uso de pantallas por parte de los niños/as, recoger información sobre actividades extraescolares, entre otras. Al finalizar la sesión, se les pidió a los docentes que hicieran una propuesta de cuestionario considerando los aspectos más relevantes según su punto de vista y/o elementos que deberían considerarse y no estuvieran en el esquema inicial. La sesión fue grabada en formato de audio y video y posteriormente se realizaron las transcripciones para su análisis.

En la tercera fase de valoración de definición se analizaron los resultados del grupo focal y las valoraciones individuales en base al consenso intersubjetivo de un segundo comité de expertos. La información y los contenidos recogidos bajo registros observacionales fueron analizados por procedimientos de síntesis de análisis lógico. Posteriormente se valoraron la adecuación de los criterios y las dimensiones a incluir en el cuestionario de contexto mediante un análisis de congruencia individual y global del comité de jueces al valorar una cualidad en los ítems o dimensiones. El proceso se llevó a cabo por medio de una encuesta on-line que incluyó los datos demográficos de cada juez y sus respuestas a los criterios de valoración. En todos los casos cada respuesta fue individual y no consensuada. Se reforzaron los aspectos a incluir en cada dimensión, se introdujeron nuevas categorías para la dimensión familiar y se plantearon situaciones sobre la viabilidad de rellenar el mismo cuando se presenten maestros/as sustitutos/as.

La cuarta fase incluyó el diseño y la formulación de los ítems a incluir en el cuestionario de contexto. Se tomaron en cuenta la funcionalidad y los criterios de ítems incluidos en escalas y pruebas anteriores vinculadas a los constructos analizados, y se estableció de forma consensuada con el equipo diseñador del instrumento la tipología de ítems a utilizar (respuesta abierta, de alternativas múltiples, asociación, rejillas) y las escalas de respuesta (dicotómicas, desplegables, Likert) con relación a su graduación y etiquetas representativas de cada categoría. En base a los acuerdos y revisiones entre los participantes del comité se obtuvo un listado inicial de ítems por dimensiones, trabajando bajo un proceso iterativo de valoración por medio de comités anteriores que sirvieron de triangulación para validación del resultado final (Jornet-Meliá et al., 2017). Como resultado final se obtuvo un instrumento de 67 ítems para ser valorado por un comité de expertos, que describimos en el apartado siguiente.

La revisión de los ítems estuvo a cargo de un comité compuesto por 19 expertos que evaluaron el listado propuesto de reactivos en base a la congruencia interjueces sobre tres criterios: relevancia de los ítems para la detección de problemas o dificultades de la expresión oral y competencia lingüística, pertinencia sobre si la información requerida puede ser contestada desde la información que poseen los maestros/as, y, por último, la claridad en su formulación. Se partió de una matriz de ítems/dimensiones para analizar los criterios mencionados con una escala de tipo Likert de 4 puntos (nada relevante a muy relevante, y grados de acuerdo entre totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo).

El análisis estadístico de las valoraciones se realizó con el programa PSPP-GNU (versión 1.6.2) e incluyó: a) un análisis descriptivo de las filas de la tabla donde se informa a nivel global las valoraciones de cada juez; b) un análisis de la congruencia global que se da entre los patrones de valoración hechos por todos los jueces en el conjunto de las dimensiones. Posteriormente, transpuesta la matriz se estimaron algunas medidas descriptivas y de frecuencias como la media ($\bar{X}$), desviación estándar (σ) y varianza (S^2). Para determinar los niveles de concordancia entre los jueces se estimaron tanto el coeficiente W de Kendall (Kendall y Smith, 1939) como el de correlación intraclass (Cronbach, 1951) para cada dimensión, asumiendo que la consistencia de los resultados proporciona garantías suficientes para evaluar el grado de consenso intersubjetivo.

Cabe destacar que para el caso de la dimensión de claridad no se pudo calcular el coeficiente de correlación intraclase debido a que hubo algunos datos no rellenados por parte de dos expertos, elementos que dificultaron el procesamiento estadístico de la matriz. Sin embargo, en la sección de resultados se sistematiza el análisis de los descriptivos de media ($\bar{X}$), desviación estándar (σ) y máximos y mínimos para complementar el coeficiente W de Kendall.

Por último, se tiene previsto para los próximos meses avanzar con la sexta fase de formato experimental donde se podrá hacer un trabajo de depuración de ítems a partir de las valoraciones realizadas por el comité de revisión y así dejar disponible el formato experimental del instrumento que será posteriormente analizado por una serie de procesos de carácter empírico habituales en la práctica metodológica y recomendados por la literatura.

3. Resultados y Discusión

Antes de avanzar con los análisis de resultados sobre los estadísticos que muestran los niveles de congruencia y concordancia alcanzados por el comité de 19 expertos, se describe a continuación la estructura del cuestionario de contexto junto a las dimensiones que lo conforman, el cual pretende ser cumplimentado por los/las docentes. La primera de ellas refiere a los datos personales y sociodemográficos del docente (edad, centro educativo, especialidad, antigüedad docente...) y está conformada por 7 ítems. La segunda dimensión, consta de 39 ítems y refiere al contexto familiar, abarcando datos generales del niño (edad, nacionalidad, cantidad de miembros que conviven en el hogar, lenguas que se hablan en casa, características culturales, antecedentes familiares con dificultades del lenguaje...) y ciertos datos de sus padres (nacionalidad, características culturales, máximo nivel de estudios, profesión y situación laboral, lengua principal, capacidad de hablar más de una lengua...).

Por último, la tercera dimensión busca recabar información sobre varios aspectos generales del desarrollo del niño/a (desarrollo del lenguaje, desarrollo psicomotor, niveles de autonomía para realizar actividades diarias, alimentación, control de esfínteres, aspectos socioafectivos, calidad y cantidad del sueño...), y cuenta con un total de 21 ítems. De esta forma quedó conformada la versión final de 67 ítems.

Para organizar los análisis del proceso de validación, se presenta una sección de resultados para cada dimensión evaluada, sintetizando cada una de ellas con las palabras Relevancia*, Pertinencia* y Claridad*, en relación a la valoración realizada por los expertos para el conjunto de ítems. Se puede afirmar que en las tres dimensiones se han obtenido niveles altos de congruencia, según el análisis de los descriptivos y los coeficientes de W de Kendall y de correlación intraclase.

3.1 Relevancia

La primera dimensión analizada fue la de relevancia sobre el total de ítems del cuestionario de contexto.

Al realizar el análisis de las puntuaciones sobre el nivel estadístico de W de Kendall ($= 0,40^*$ con una significación asintótica de $0,000^*$) se observa una congruencia de valoraciones y opiniones elevada por el conjunto de los expertos del comité, también una buena consistencia de correlación intraclase ($=0,90^*$ Alfa de Cronbach), la cual indica que los ítems fueron valorados de forma muy homogénea por todos los expertos. En este sentido, se puede afirmar que el grupo de expertos coincide sustancialmente en cuáles de los ítems propuestos son relevantes para el cuestionario, cuáles los son en menor medida, y de cuáles se podría prescindir.

3.2 Pertinencia

La dimensión de pertinencia también se evaluó sobre el total de los ítems en base al coeficiente W de Kendall, obteniendo un valor de $0,42^*$ con una significación asintótica de $0,000^*$, alcanzando así una elevada congruencia en las valoraciones globales. En cuanto a la consistencia, se midió el coeficiente de correlación intraclase en un valor alto (Alfa de Cronbach $=0,74^*$). Si se toma en cuenta el total de las valoraciones, vemos que solo dos casos reportaron valores por encima de Alfa de Cronbach general, lo que se traduce en un nivel alto de concordancia respecto a la pertinencia sobre si la información requerida en los ítems puede ser contestada desde la información que poseen los docentes. A su vez, si se eliminan los dos casos, la consistencia incluso aumentaría en 1 punto más ($=0,75^*$), por lo que se estima para la fase siguiente la eliminación de estos en función de los ítems y de las aportaciones a la fiabilidad total del instrumento.

3.3 Claridad

A diferencias de las anteriores, la dimensión de claridad se evaluó sobre un total de 35 ítems del cuestionario, dando prioridad a ítems que presentaban un mayor desafío desde el punto de vista de la formulación y redacción. Principalmente se quiso priorizar los ítems de la última sección vinculados a los aspectos generales del desarrollo de los niños/as, los cuáles requirieron un anclaje teórico y un mayor trabajo iterativo de consenso intersubjetivo.

Al igual que en las dimensiones previas, el análisis de las puntuaciones de W de Kendall fue elevado, alcanzando un valor de $0,73^*$ con una significación asintótica de $0,000^*$. Por otro lado, si se tienen en cuenta las medias estadísticas se corrobora que, de 19 valoraciones por parte de los jueces, 16 han obtenido las puntuaciones máximas dentro de la escala Likert en grados de acuerdo (entre 4 y 5), y tan solo 3 por debajo de 4. Lo mismo sucede con las puntuaciones de desviación estándar (σ), sólo dos de ellas se acercan al 1, por lo que la dispersión de los datos para esta dimensión no es significativa. Por consiguiente, la claridad en la formulación de los ítems tampoco ha sido un criterio de incongruencia entre el comité, sino que se han valorado positivamente tanto la redacción como la consistencia de estos.

Si analizamos los niveles de concordancia entre los expertos, se observa una alineación con estudios previos que destacan la importancia de los contextos y entornos familiares y escolares en la adquisición del lenguaje.

Respecto a lo obtenido en otros estudios (Stone et al., 2004; Miller, Andriacchi & Nockerts, 2008; Ketelaars et al., 2009; Levy, 2011; Paul, Courtenay Norbury & Gosse, 2024), la evidencia de una valoración homogénea respecto a los niveles de congruencia para cada uno de los ítems y dimensiones del cuestionario de contexto, supone un avance en la estructuración y validación de instrumentos multifacéticos capaces de aportar información observacional complementaria en pruebas que evalúan el desarrollo del lenguaje, así como también ofrecer evidencias empíricas que garanticen su validación criterial.

A partir de los esfuerzos realizados en investigaciones anteriores (Sánchez-Delgado, 2012; Sánchez-Delgado et al., 2022), los resultados del presente estudio plantean una mejora concreta en la detección temprana sobre posibles dificultades del lenguaje en niño/as, ya que dejan preparada las bases para la versión final del cuestionario de contexto asociado a la prueba EVAL-LEX. La misma permitirá incluir en sus resultados elementos del contexto familiar y escolar del niño/a basadas en observaciones directas e indirectas por parte de los docentes, como posibles predictores del desarrollo del lenguaje.

Asimismo, los resultados de validación lógica presentados incentivan el estudio de las estrategias narrativas como una alternativa fiable para evaluar el lenguaje en niños/as (Gagarina et al., 2012; Vettori et al., 2022; Sun et. al, 2024), pudiendo ofrecer no solamente una descripción detallada de la macroestructura y la microestructura, sino también información sociodemográfica, familiar y escolar estratégicas para investigar aquellos factores que más influyen en el uso y desarrollo del lenguaje en contextos de diversidad lingüística.

4. Conclusiones

Definir la expresión oral constituye una tarea compleja, dado que implica una descripción exhaustiva de los múltiples elementos que influyen en su adquisición y desarrollo.

Estos elementos abarcan aspectos lingüísticos, cognitivos, socioculturales y contextuales, cada uno de los cuales contribuye de manera significativa a la formación y evolución de las habilidades orales.

El interés por diseñar y validar el presente cuestionario de contexto ha sido crear un instrumento de calidad capaz de medir cualitativa y cuantitativamente las percepciones docentes sobre la expresión oral en niños/as de 3 a 7 años de edad, así como su contexto familiar y escolar. Existe la percepción acerca de que las evaluaciones de sistemas, competencias y/o habilidades carecen de utilidad, y una de las razones radica en la falta de idoneidad y ajustes de los cuestionarios de contexto (Jornet-Meliá et al., 2012). En este sentido, se ha buscado seguir un procedimiento exhaustivo para la validación lógica del instrumento ya que el mismo permitirá extraer información explicativa de los resultados de la prueba EVAL-LEX y aportar evidencia empírica de validación criterial de la misma.

Como se ha expuesto, los elementos contenidos en el cuestionario de contexto relativos a indagar aspectos generales del desarrollo del niño/a pueden ser posibles predictores del desarrollo de las competencias narrativas y la expresión oral.

De este modo, los resultados del presente trabajo sobre validación lógica han contribuido de manera efectiva para contar con una herramienta más sólida en la toma de decisiones informadas por parte de los docentes y en la búsqueda de nuevas estrategias para la mejora de los aprendizajes, dentro del ámbito escolar.

Finalmente, de cara a la última fase del proceso de validación, queda pendiente la selección de reactivos que formarán parte del micro-instrumento, según su calidad métrica, y la exploración de la calidad del instrumento vía procesos de iteración por medio de la reducción de ítems con menor información. Asimismo, queda abierta la posibilidad de montar una prueba piloto experimental, tanto de la prueba de expresión oral EVAL-LEX como del cuestionario de contexto, para calibrar cuestiones técnicas y de aplicabilidad que serán oportunamente observadas y referidas para el cumplimiento de los criterios de eficacia, eficiencia y funcionalidad.

5. Referencias

- Alesi, M., Costa, S., Bianco, A., & Pepi, A. (2020). A teacher-led motor programme to enhance pre-literacy and motor skills in kindergarten children. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 367-381. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1789860>
- Bice, K., Yamasaki, B. L., & Prat, C. S. (2020). Bilingual language experience shapes resting-state brain rhythms. *Neurobiology of Language*, 1(3), 288-318. https://doi.org/10.1162/nol_a_00014
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós
- Carson, V., Kuzik, N., Hunter, S., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., ... & Hinkley, T. (2015). Systematic review of sedentary behavior and cognitive development in early childhood. *Preventive medicine*, 78, 115-122. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.07.016>
- Chai, L., & Han, Z. (2023). Exploring the mediating effects of academic performance and self-esteem on the influence of sleep quality on internalizing and externalizing problems among Chinese adolescents. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 18(4), 659-671. <https://doi.org/10.1080/17450128.2023.2251411>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- De Cat, C. (2022). Opportunities and challenges in the analysis of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). *First Language*, 42(2), 321-329. <https://doi.org/10.1177/01427237211064695>
- Fallarino, N., Leite-Méndez, A. E., & Cremades-García, 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>
- Fallone, G., Acebo, C., Seifer, R., & Carskadon, M. A. (2005). Experimental restriction of sleep opportunity in children: effects on teacher ratings. *Sleep*, 28(12), 1561-1567. <https://doi.org/10.1093/sleep/28.12.1561>
- Fung, H., Yeo, B. T., Chen, C., Lo, J. C., Chee, M. W., & Ong, J. L. (2023). Adherence to 24-hour movement recommendations and health indicators in early adolescence: Cross-sectional and longitudinal associations in the adolescent brain cognitive development study. *Journal of Adolescent Health*, 72(3), 460-470. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.10.019>

Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56, 155-155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>

Grau-Husarikova, E., Sánchez Pedroche, A., Mumbardó-Adam, C., & Sanz-Torrent, M. (2024). How language affects social cognition and emotional competence in typical and atypical development: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1–29. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.13032>

Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>

Guzmán-Simón, F., Torres-Gordillo, J. J., & Caballero, K. (2020). Understanding assessment processes for communicative competence through an analysis of teachers' reported practice. *Education Sciences*, 10(4), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci10040116>

Hertrich, I., Dietrich, S., & Ackermann, H. (2020). The margins of the language network in the brain. *Frontiers in Communication*, 5, 519955. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.519955>

Jornet-Meliá, J. M., Such, J. G., & Montolío, M. J. P. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón: Revista de pedagogía*, 64(2), 89-110.

Jornet-Meliá, J. M.; González-Such, J.; Perales Montolío, M. J.; Sánchez-Delgado, P.; Bisquert, M.; Bakieva, M.; Sáncho-Álvarez, C.; Belda Galbis, A.; Llorens Ferrer, A. J.; Bodoque, A. R.; y Ortega Gaité, S. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. En Costa, Sánchez-Gómez y Martín Cilleros (Organizadores). *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 151-188). Portugal: Ludomedia.

Kendall, M. G., & Smith, B. B. (1939). The problem of m rankings. *The annals of mathematical statistics*, 10(3), 275-287. <https://www.jstor.org/stable/2235668>

Ketelaars, M. P., Cuperus, J. M., van Daal, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2009). Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children's communication checklist. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 952-960. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.01.006>

Kim, J., Park, G. R., & Sutin, A. R. (2022). Adolescent sleep quality and quantity and educational attainment: a test of multiple mechanisms using sibling difference models. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(12), 1644-1657. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13686>

Levy, E. T. (2011). *Narrative Development in Young Children: Gesture, Imagery, and Cohesion*. Cambridge University Press.

Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301-324. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.05.001>

Martins, M. A., Sousa, O., Castro, S. L., Dockrell, J., Papadopoulos, T., & Mifsud, C. (2019). Views from Portuguese teachers on multilingualism and educational practices in multilingual classrooms. *Analise Psicologica*, 37, 493–506. <https://doi.org/10.14417/ap.1622>

Michel, E., Molitor, S., & Schneider, W. (2019). Motor coordination and executive functions as early predictors of reading and spelling acquisition. *Developmental neuropsychology*, 44(3), 282-295. <https://doi.org/10.1080/87565641.2019.1584802>

Miller, J. F., Andriacchi, D., & Nockerts, A. (2008). *Assessing Language Production Using Salt Software: A Clinician's Guide to Language Sample Analysis*. Salt Software LLC.

Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L., & Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 30-43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00205.x>

- Miranda, A., García Castellar, R. y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17(2), 227-232. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207.pdf>
- Montessori, M. (1987). *El niño, el secreto de la infancia*. Diana.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmgig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Olate Vinet, A. (2018). Un estudio comparativo de la microestructura narrativa en escolares rurales mapuches, rurales no mapuches y urbanos: las estrategias de recurrencia, progresión y conexión en la producción oral. *Logos (La Serena)*, 28(2), 377-399. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2828>
- Paul, R., Courtenay Norbury, D., & Gosse, C. (2024). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Language Disorders from Infancy Through Adolescence-E-Book*. Elsevier Health Sciences.
- Piaget, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Seix-Barral.
- Ramer, J. D., Santiago-Rodríguez, M. E., Vukits, A. J., & Bustamante, E. E. (2022). The convergent effects of primary school physical activity, sleep, and recreational screen time on cognition and academic performance in grade 9. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 1017598. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.1017598>
- Sánchez-Delgado, M. P., Jornet Meliá, J. M., & Shen, M. (2022). Proceso de diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares de educación infantil (segundo ciclo) y primaria (primer ciclo), en castellano y valenciano. *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, 7, 63-77.
- Sánchez-Delgado, P. (2012). Informe Final: Diseño y Validación de una prueba para la evaluación de la competencia léxica (Eval-Lex). Universitat de València.
- Saussure, F. (1973). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Schurz, M., Radua, J., Tholen, M. G., Maliske, L., Margulies, D. S., Mars, R. B., Sallet, J., & Kanske, P. (2021). Toward a hierarchical model of social cognition: A neuroimaging meta-analysis and integrative review of empathy and theory of mind. *Psychological Bulletin*, 147(3), 293–327. <https://doi.org/10.1037/bul0000303>
- Secadas, F. (1988). *Escala observacional del desarrollo*. TEA.
- Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J., & Wallach, G. P. (Eds.) (2004). *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*. Guilford Press.
- Sun, H., Tan, J., & Feng, L. (2024). Proficiency and compensatory strategies in bilingual children's Mandarin Chinese narrative. *Reading and Writing*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10541-8>
- Van Hell, J. G., & Tanner, D. (2012). Second language proficiency and cross-language lexical activation. *Language Learning*, 62, 148-171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00710.x>
- Vettori, G., Bigozzi, L., Incognito, O., & Pinto, A. G. (2022). Relationship between oral narrative and vocabulary skills among bilingual language-minority children and their monolingual peers in primary school. *International Journal of Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/13670069221089064>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vriend, J. L., Davidson, F. D., Corkum, P. V., Rusak, B., Chambers, C. T., & McLaughlin, E. N. (2013). Manipulating sleep duration alters emotional functioning and cognitive performance in children. *Journal of pediatric psychology*, 38(10), 1058-1069. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst033>
- Walsh, J. J., Barnes, J. D., Tremblay, M. S., & Chaput, J.-P. (2020). Associations between duration and type of electronic screen use and cognition in US children. *Computers in Human Behavior*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106312>

Wirth, A., Ehmig, S. C., & Niklas, F. (2022). The role of the home literacy environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social Development*, 31(2), 372-387. <https://doi.org/10.1111/sode.12550>

Wong, B., Yin, B., & O'Brien, B. (2016). Neurolinguistics: Structure, Function, and Connectivity in the Bilingual Brain. *BioMed Research International*, 2016, 1–22. <https://doi.org/10.1155/2016/7069274>

Purificación Sánchez-Delgado

Universitat de València, España

 <https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>

✉ purificacion.sanchez@uv.es

Jesus Miguel Jornet-Melia

Universitat de València, España

 <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>

✉ jesus.m.jornet@uv.es

Joaquín Ignacio Mezzadra

Universitat de València, España | Universidad de Flores, Argentina

 <https://orcid.org/0009-0000-7962-4307>

✉ joaquin.mezzadra@uflo.universidad.edu.ar

Eva María Guillot-Muñoz

Universitat de València, España

 <https://orcid.org/0009-0007-7840-4709>

✉ fabularelogopedia@gmail.com