

LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA

FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS' TRAINING IN FOREIGN LANGUAGE AND ITS DIDACTICS

Ana María Pino Rodríguez
Universidad de Granada (España)

E-mail: anapinorodriguez@gmail.com

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8110-3380>

Recibido: 08/12/2019

Aceptado: 30/01/2020

Publicado: 16/06/2021

RESUMEN

La formación lingüística y metodológica del futuro profesorado de Educación Infantil es una necesidad que debe estar muy presente a lo largo de su recorrido académico y profesional. La asignatura *Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés)* es abordada durante el curso 2018/2019 teniendo ese objetivo en mente. En consonancia con el mismo, a lo largo de sus sesiones se emplean estrategias y recursos lingüísticos y metodológicos con respecto a los cuales el alumnado vierte valoraciones, expectativas y propuestas mediante la elaboración de la introducción a un portafolio individual. El Análisis del Discurso sirve como metodología a través de la cual interpretar estos textos, con la intención de que las conclusiones obtenidas sirvan para mejorar las prácticas docentes en el marco de la asignatura referida.

Palabras clave:

Grado de Maestro en Educación Infantil; metodología; portafolio; programas bilingües

ABSTRACT

Future Early Childhood Education teachers' training on linguistic and methodological aspects must be a key aspect in their academic and professional background. The subject *Foreign Language and its Didactics (English)* is taught along 2018-2019 according to that aim. Students share their opinions, expectations and proposals about the strategies and linguistic and methodological resources used along lessons by writing the introduction to an individual portfolio. Discourse Analysis is the methodology used to

Pino Rodríguez, Ana María (2021). La formación del futuro profesorado de Educación Infantil en Lengua Extranjera y su Didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 1-18. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.11665>

interpret these texts, so that conclusions can be used to improve teacher practice within the framework provided by the aforementioned subject.

Keywords:

bilingual programs; Early Childhood Education Degree; methodology; portfolio

Introducción

En el mundo actual se producen movimientos migratorios constantes y los flujos comunicativos son continuos, multimodales y multilingües. Por ello, el desarrollo de competencias comunicativas en distintos idiomas y lenguajes es, más que nunca, fundamental para la ciudadanía del presente y del futuro. Así lo entiende el Consejo de Europa, que viene promoviendo el *Principio 2+1*, junto a otros, desde antes de que diera comienzo el siglo XXI (Comisión Europea, 1995) con la intención de fomentar la constitución de una ciudadanía europea multilingüe y pluricultural.

Siguiendo estas directrices han tratado de actuar los estados miembros de la UE y sus administraciones educativas, que han venido poniendo en marcha desde hace años actuaciones educativas en favor de este objetivo (Marsh, 2000, 2002a, 2002b; en Pavón y Ellison, 2013; Bonnet, Breidbach y Hallet, 2003). Dichas acciones se desprenden de enfoques comunicativos de la lengua y se ubican en el ámbito de la Educación Bilingüe, constituyendo la implementación internacional de programas de este tipo, según instituciones del calado de la Comisión Europea, la OCDE o la UNESCO, “una encrucijada sin precedentes en las últimas décadas” (MECD, 2017, 9). En respuesta a esta situación, el *Volumen de Acompañamiento* del MCER (2018) subraya una creciente conciencia sobre la necesidad de un enfoque integrado de la educación lingüística a través del currículo (ibid., 22).

Las recomendaciones europeas sobre fomento del multilingüismo y el plurilingüismo (European Commission, 2015; en Pérez, Pavón y Lorenzo, 2015) han sido adoptadas a través de fórmulas diversas por los distintos territorios que integran el Estado español en virtud de su potestad para gestionar las competencias sobre política educativa, lo que ha dado lugar a un importante

incremento en el número de centros educativos bilingües en los últimos años (Sierra and López, 2015, en Delicado y Pavón, 2016).

Ante tales circunstancias, resulta necesario que las y los futuros docentes que hoy estudian en las Facultades de Educación adquieran la formación y la capacitación necesarias para desenvolverse de manera eficiente como posibles docentes de programas bilingües (Delicado y Pavón, 2016), a corto, medio y largo plazo. También hay que tener en cuenta que el inglés, aun sin ser una asignatura propia del currículo de Infantil, se ha estado impartiendo desde los 3 años de forma generalizada, dados los probados beneficios del Aprendizaje Precoz de Lenguas Extranjeras (APLE) y las demandas plurilingües de la sociedad actual (Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel, 2019).

Para ello, es fundamental considerar las competencias propias del profesorado bilingüe, a estas alturas claramente delimitadas (Hillyard, 2011; Pérez-Cañado, 2014), así como la legislación que rige este tipo de programas a lo largo y ancho del territorio nacional, ya que la normativa varía según el territorio, gestionado por el MEYFP (Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla) y por las Comunidades Autónomas (Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel, 2019). Esta normativa establece en algunos casos (por ejemplo, en Andalucía) que sea el propio profesorado de Infantil, con un nivel B2 de Inglés del MCER, quien implemente las actuaciones pertinentes del programa bilingüe de su centro en su tutoría de Infantil (ibid.).

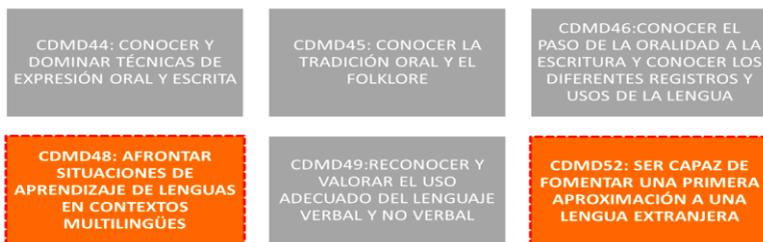


Figura 1. Competencias específicas vinculadas a la asignatura Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés). UGR

Ciertamente, los centros de Educación Superior, como la Facultad de Educación, Economía y Tecnología del Campus de Ceuta (UGR) han de proporcionar a sus estudiantes el conocimiento, las habilidades, estrategias y herramientas necesarias para responder a las demandas que la sociedad plantea. Lamentablemente, fuera de la Mención en Lengua inglesa del Grado de Maestro en Educación Primaria que se imparte en este centro, el grado de especialización en lenguas extranjeras y sus didácticas es muy pequeño, a juzgar por su escaso reflejo en los programas vigentes. De hecho, en el Grado de Infantil solo hay una asignatura, *Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés)* –de 6 créditos ECTS e impartida en el segundo cuatrimestre del Primer curso–, que permita poner el foco de atención en las competencias pertinentes para participar en programas bilingües.

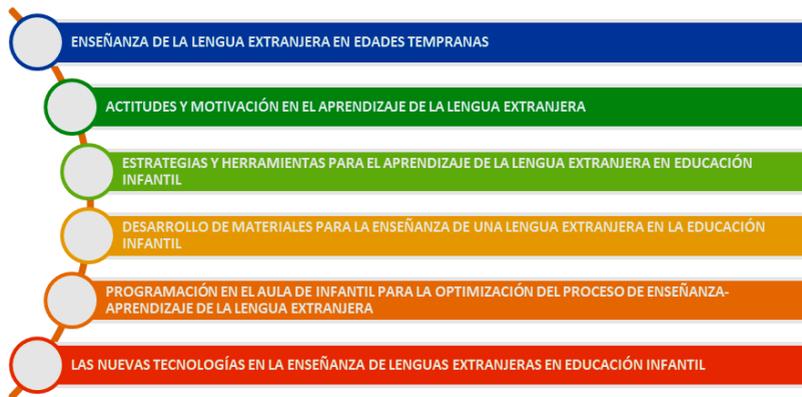


Figura 2. Contenidos de la asignatura *Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés)* según la guía docente aprobada para el curso 2018/2019. UGR

Influenciada por su práctica docente en los niveles de Educación Infantil y Primaria y su propia experiencia como maestra dentro del programa bilingüe MEC-British Council desarrollado en el CEIP Federico García Lorca de Ceuta, la responsable de la asignatura durante el curso 2018-2019 opta por enfocar la materia considerando las estrategias metodológicas indicadas por la guía a partir de presupuestos aplicables y transferibles al aula de

Educación Infantil con la intención de obtener para el alumnado universitario los beneficios lingüísticos y metodológicos que pueden derivarse de este tipo de estrategias didácticas.

De este modo, se expone al futuro profesorado que cursa la asignatura a estrategias ligadas a la Educación Bilingüe mediante el uso de la lengua inglesa, poniéndose en práctica elementos propios del tratamiento de las lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil vinculados a AICLE –Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (en inglés, *CLIL –Content and Language Integrated Learning*), y a planteamientos propios del Enfoque Basado en Contenidos (*CBA –Content Based Approach–*, configurándose un trabajo en línea con la adquisición natural de la lengua inglesa, el empleo de estrategias de andamiaje orientadas a promover la comprensión y la producción y el uso de las distintas destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir), la utilización de recursos lingüísticos y didácticos apropiados para promover el Aprendizaje Precoz de Lenguas extranjeras (APLE), el uso de estructuras de programación adecuadas para el alumnado de Infantil –*English Showers*¹–, apoyo visual (verbal y no verbal, analógico y digital), agrupamientos flexibles favorecedores de la colaboración y cooperación del alumnado y translingüismo.

Este planteamiento coincide, en líneas generales, con el de Delicado y Pavón, quienes señalan que “the idea would then be that student bilingual teachers are introduced to the specific strategies that this sort of education entails by using explicit methodology, and obviously starting with teaching through a foreign language following the principles of bilingual education” (Delicado y Pavón, 2016, 40).

Método

Como ocurre con las autobiografías literarias estudiadas por Dueñas, Tabernero, Calvo et al. (2014), en este trabajo se ha adoptado una perspectiva cualitativa para llevar a cabo el análisis de una serie de textos. Estos están constituidos por las aportaciones que hace el alumnado de la asignatura *Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés)*, impartida en el segundo semestre del curso 2018-2019.

Dichas aportaciones forman parte de la introducción a unos portafolios individuales elaborados para dejar constancia del conjunto de actividades, tareas y prácticas realizadas a lo largo del calendario establecido para la asignatura. Así, suponen un ejercicio de reflexión y concienciación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje seguido a lo largo de la misma.

Cada introducción a estos portafolios constituye una unidad de análisis dentro de este trabajo, siendo el estudio de los significados de dichos textos/acciones el objeto de nuestra investigación, que está orientada a la comprensión en la práctica (Bartolomé, 1992; cit. por Bisquerra, 2009) y a la introducción futurible de posibles mejoras que contribuyan a la formación de un profesorado de Infantil capaz de desenvolverse con eficiencia en un programa bilingüe desarrollado en lengua inglesa. La elaboración de estas introducciones está basada en la elaboración de respuestas para una serie de preguntas que aparecen en la Tabla 2 y tiene la finalidad de que las y los estudiantes reflexionen sobre su paso por la asignatura, sobre los aprendizajes realizados a lo largo de su desarrollo, las dificultades encontradas y otros aspectos, resultando así un instrumento de evaluación polivalente.

Las preguntas son presentadas como una guía orientativa, de modo que no todos los portafolios revisados las incluyen. Son consensuadas por el propio grupo y por la profesora durante una sesión de clase y se recogen por escrito a través de una plataforma digital. No constituyen, por tanto, una herramienta validada. A excepción de la primera pregunta, que es de respuesta cerrada, todas las demás son abiertas y están destinadas a recoger expectativas, valoraciones, impresiones y propuestas personales, ligadas a la experiencia individual y a las características singulares de los sujetos de la muestra. En cualquier caso, son planteadas en relación a un objetivo: conocer el contenido de las respuestas proporcionadas a través de cada portafolio para después adoptar decisiones que puedan servir para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a la asignatura de *Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés)*.

Las respuestas emitidas se convierten en las categorías de nuestro análisis. Proceden de una muestra humana (Tabla 1) conformada por 36 estudiantes, de los cuales 12 son alumnas que

han accedido a la facultad desde el Grado Superior de Técnico en Educación Infantil de Formación Profesional. El resto lo ha hecho desde el Bachillerato y solo un alumno, desde el Primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Tabla 1
Descripción de la muestra humana empleada

Alumnado Curso 2018-2019	Mujeres		Varones	
	Menores de 30 años	Mayores de 30 años	Menores de 30 años	Mayores de 30 años
Evaluación continua	27	2	5	0
Evaluación única	2	0	0	0

Elaboración propia

La muestra documental es de 35 portafolios, de los cuales 3 carecen de introducción, por lo que la muestra humana referida genera una muestra documental de 32 textos de extensión variable y de estructura también diversa (mientras unas personas se han decantado por incorporar las preguntas-guía y sus respuestas, otras han redactado el texto organizando esas respuestas sin incluir las preguntas que las motivan).

Dada la información anterior, este trabajo constituye una muestra de análisis documental para el cual se hace uso del Análisis del Discurso (AD). Dicha metodología puede ser descrita no solamente como un campo de estudio, sino también como una técnica de análisis vinculada a estrategias cualitativas y cuantitativas (Sayago, 2014). Aquí se hace uso del AD en tanto que herramienta de análisis cualitativo, lo cual permite analizar las producciones discursivas contenidas en las introducciones de los portafolios mediante la consideración de ciertas categorías que quedan vinculadas a las preguntas-guía recogidas en la Tabla 2.

Tabla 2
Vinculación entre las preguntas-guía y las categorías de análisis

Preguntas	Categorías
1. ¿Para qué asignatura preparas este portafolio?	A. Contextualización de la asignatura
2. ¿Qué esperabas de esta asignatura antes de empezarla?	B. Expectativas previas
3. ¿Se han cumplido las expectativas que tenías?	
4. ¿Cómo describirías la metodología empleada?	C. Descripción de la experiencia
5. ¿Qué cosas positivas te ha aportado tu paso por la asignatura?	
6. ¿Qué cosas negativas has encontrado en relación a esta asignatura?	
7. ¿De qué forma crees que esta asignatura va a resultarte útil? (personal y profesionalmente)	D. Expectativas futuras
8. ¿Qué propuestas haces para mejorar esos aspectos menos positivos?	E. Propuestas
9. ¿Qué recomendaciones harías a quienes vayan a cursar la asignatura próximamente bajo los mismos planteamientos?	F. Recomendaciones
10. Otras	G. Otras

Elaboración propia

Resultados

La información obtenida tras la lectura de las distintas introducciones a los portafolios de los estudiantes permite realizar las siguientes consideraciones:

A. Contextualización: identificación de la asignatura.

Identificar y conocer la asignatura tal cual, a través de los descriptores que aparecen en la guía didáctica que la describe, se entiende un aspecto importante, dado que estamos trabajando con personas adultas, cuyas expectativas pueden determinar en gran

Pino Rodríguez, Ana María (2021). La formación del futuro profesorado de Educación Infantil en Lengua Extranjera y su Didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 1-18. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.11665>

medida su implicación en las tareas propuestas. Solamente un documento viene a caracterizarla en función de los objetivos perseguidos a lo largo de las distintas unidades impartidas (Figura 5).

B. En relación con las expectativas previas a la realización de la asignatura de Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés).

Considerar las expectativas del alumnado es importante, dado que pueden influir sobre aquellas variables afectivas –la motivación, la autoconfianza y la ansiedad (Krashen, 1981; en Krashen, 2009) – que facilitan y dificultan el proceso de adquisición y/o aprendizaje de la lengua en que se han impartido las clases. Para favorecer la adquisición de contenidos lingüísticos y metodológicos, pero también con la intención de evitar ciertas interferencias emocionales negativas y de contrarrestar la inseguridad de parte del grupo en relación al uso del inglés, se han empleado mecanismos compensadores (por ejemplo, trabajo colaborativo y cooperativo, input escrito, estrategias orales que facilitaran la comprensión oral y juegos verbales de grupo).

A través de 13 comentarios se deja entrever todo tipo de expectativas: hay quienes piensan que esta asignatura está orientada a repasar contenidos básicos en inglés (“very basic things of English”, Portafolio 24; “recordar el inglés”, Portafolio 12); que iba a ser algo muy difícil, que luego ha sido “más llevadero” (Portafolio 17) o incluso “muy interesante” (Portafolio 2); pero también hay quien cree que esta asignatura está centrada en “how to give some classes in English” (Portafolio 26), en “aprender contenidos y recursos necesarios para desarrollar una sesión en lengua extranjera” (Portafolio 3) y en “aprender inglés y metodología” (Portafolio 13), lo cual nos remite a la integración de lengua y contenido propia de AICLE. En cualquier caso, ciertas expectativas negativas de comienzo del cuatrimestre (“el inglés no es lo mío”, Portafolio 22), mejoran para describir el paso por la asignatura como “satisfactorilily fulfilled” (Portafolio 35) o “incluso más” (Portafolio 10).

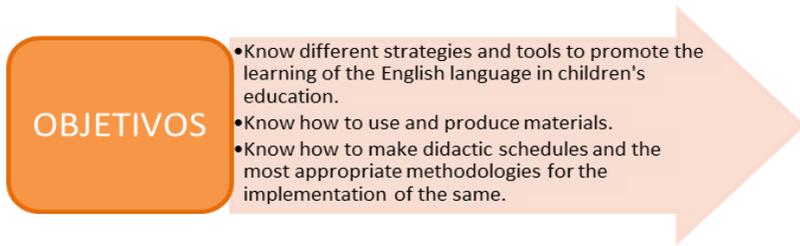


Figura 5. Objetivos de la asignatura de Lengua extranjera y su Didáctica (Portafolio 8)

C. Descripción de la experiencia.

Hasta en una veintena de portafolios se ha utilizado la pregunta destinada a describir la experiencia vivida a través del paso por la asignatura (B) para identificarla caracterizándola en función de los recursos metodológicos empleados en clase. Entre estos comentarios se repiten las alusiones a la enseñanza de distintos métodos (Portafolio 24) adecuados para la adquisición de segundas lenguas (Portafolio 14) a través de una metodología ecléctica – tradicional, en cuanto a expositiva, y novedosa, por la utilización de la pizarra digital para acompañar las explicaciones orales de textos escritos y de Google Classroom como medio para entregar y revisar las tareas y prácticas de aula (Portafolio 23) –. En esta línea, también se hace alusión a la utilización de recursos, agrupamientos y tareas diversas que han permitido, en ocasiones, “trabajar contenido a través de actividades destinadas al alumnado [de Infantil]” (Portafolio 2). Así, se habla de una metodología globalizada, que, por un lado, ha permitido la “familiarización con los contenidos a través de la exposición continua a la lengua” (Portafolio 12), y, por otro, ha hecho posible abordar contenidos didácticos y lingüísticos (Portafolios 26 y 35, respectivamente), “carrying out activities in that language [en inglés]” (Portafolio 35), “accommodating and adjusting” (Portafolio 35), de modo que los “contenidos han sido tratados repetitivamente a través de muchos recursos (canciones, cuentos, etc.)” (Portafolio 12).

De esta forma, se hacen visibles la integración de contenidos de área y de lengua, propios de la metodología AICLE – definida como “dual-focused educational approach in which an

additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels” (Maljers, Marsh, Wolff, et al., 2010, 11; cit. por Marsh, Mehisto, Wolff et al., 2010) – y aspectos propios de la misma como el concepto de revisitación, que viene a referirse al modo en que se aprenden las lenguas (y me atrevo a decir que también los contenidos), “volviendo de atrás hacia adelante y viceversa, también de modo circular, pero siempre a través del uso de todos los elementos que de una manera u otra se han ido incorporando” (Pavón, 2011, 7-8) al repertorio lingüístico del aula. Elementos como esta recuperación cíclica de los contenidos, el uso de materiales diversos y su tratamiento globalizado o los juegos de vocabulario no dejan de ser estrategias propias para fomentar el aprendizaje constructivo y significativo propio de la Etapa de Educación Infantil, al poner al alumnado en situación de relacionar conocimientos previos con otros nuevos (Gervilla, 2006).

D. *Propuestas de mejora.*

Entre las 13 propuestas recogidas destacan la posibilidad de impartir los contenidos didácticos en español y restringir el inglés al uso de canciones y otros recursos adecuados para la Educación Infantil (3 veces), así como incluir mayor número de actividades orales (“más exposiciones o videos”, Portafolio 5) (4 veces), entre las cuales deberían incluirse aquellas de trabajo individual autónomo (“con canciones”, Portafolio 12). También se sugiere que haya prácticas con alumnado de Infantil, que se haga una transición del español al inglés de manera paulatina y que no haya sesiones de 2 horas (Portafolios, 13 y 31, respectivamente). Respecto a esta última propuesta, la modificación horaria es algo que va más allá de las competencias de la docente, pero es cierto que la estructuración de las actividades puede variar a favor de mayor diversidad de las mismas.

Discusión

La utilización del portafolio ha servido para dar voz al alumnado en relación a su propio proceso de aprendizaje y a otros aspectos de la asignatura *Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés)*,

cuya metodología queda reflejada a través de comentarios diversos (Tabla 3) que vienen a caracterizar las prácticas docentes desarrolladas en el aula universitaria.

Tabla 3
Vinculación entre la descripción de la metodología empleada y la información contenida en las unidades de análisis

Descriptor de la metodología de aula	Comentarios recogidos de los portafolios
Aproximación natural a la lengua inglesa	“immersion in English” (Portafolio 8) “aprender a través de actividades lúdicas para los alumnos y alumnas de Infantil” (Portafolio 1)
AICLE Estrategias de andamiaje y revisitación	“contenidos tratados repetitivamente a través de distintos recursos”; “familiarización con los contenidos a través de la exposición continua” (Portafolio 12)
CBA (Content Based Approach)	“me gusta que explique los contenidos en inglés, puesto que prestas más atención, mejoras tu pronunciación y aprendes más vocabulario del que crees saber” (Portafolio 19)
APLE	“As for positive things, it could be highlighted having learnt new resources, such as games with the second language, and songs, as well as new ways of taking the language to children” (Portafolio 24)
Programación en la Etapa de Infantil	“las prácticas/juegos [...] como ejemplos para el día de mañana” (Portafolio 28)
Apoyo visual	“digital screen” (Portafolio 23)
Colaboración y cooperación	“Hemos realizado muchas prácticas, tanto de forma individual, como grupal” (Portafolio 31) “activities worked individually and in group” (Portafolio 23)
Translingüismo	“se explicaba en inglés [...] y algunos detalles [la profesora] te los decía en español” (Portafolio 16)

Elaboración propia

Estas valoraciones deben ser útiles para mejorar los procesos y resultados vinculados a materia referida a través de modificaciones destinadas a:

- Dedicar la sesión inaugural a presentar la asignatura en detalle y a explicitar qué tipo de metodología se va a emplear, destacando la importancia de enfocar la transmisión de contenidos metodológicos desde un enfoque AICLE con el doble objetivo de favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y metodológicas. Además, debe reflexionarse sobre el proceso de adquisición de las lenguas, dado que Krashen entiende esta medida como un esfuerzo necesario (Krashen, 1982) para que el alumnado afronte los retos propuestos con mejor predisposición y seguridad, cuestión, además, que es fundamental cuando se trabaja con adultos.
- Mantener y/o ampliar los descriptores de la asignatura que se han tenido en cuenta a lo largo del curso 2018/2019 (Tabla 3) y hacerlos más evidentes para el alumnado, puesto que, aunque estos hayan sido capaces de hacer referencia a los mismos, es posible que no hayan tomado conciencia de todos los elementos metodológicos empleados en el contexto de la asignatura referida y ello puede ser útil no solo para mejorar su proceso de aprendizaje, sino también sus futuras actuaciones docentes.
- Facilitar la incorporación de mayor número de tareas que fomenten el uso de la lengua inglesa a nivel oral por parte del alumnado. Una de estas tareas consistirá en que el alumnado implemente las *English Shower* en grupos reducidos, de forma que el desarrollo de parte de las rutinas de aula y la selección de las estrategias metodológicas (TPR o *Total Physical Response*, por ejemplo) y los recursos lingüísticos (poesías, canciones, retahílas, etc.) explotados durante estas secuencias didácticas recaigan sobre las y los estudiantes.
- Considerar la posibilidad de realizar prácticas con alumnado de Infantil, lo cual vendría a enriquecer las experiencias de las y los estudiantes universitarios. Una opción a tener en cuenta es desarrollar proyectos de Aprendizaje y Servicio con niñas y niños en

edad de asistir al Aula de Infantil, bien en el contexto del aula escolar, bien en otro alternativo.

- Diversificar en mayor medida las actividades de las sesiones de 2 horas. Dado que no es posible alterar el horario establecido, la posibilidad con la que contamos es combinar sesiones teóricas y prácticas a través de un catálogo de actividades comunicativas diversas: individuales y en grupo, de producción y expresión, con integración de recursos analógicos y digitales y de los recursos lingüísticos que el alumnado pueda aportar al aula.
- Diseñar secuencias didácticas basadas en el translingüismo, de modo que este no sea empleado solo por el alumnado, en base a sus limitaciones y necesidades, sino que sea incorporado *de facto* a las prácticas de la profesora y, como consecuencia, tanto la metodología del aula universitaria, como al posible repertorio del futuro profesorado del Aula de Infantil. Dejar claro, además, qué implicaciones tiene este término, que va más allá de la mera alternancia de código (tal como queda descrito en la Tabla 3). Realmente, el translingüismo es una estrategia pedagógica basada en el cambio deliberado del idioma del input y del output (García y Wei, 2014, 64). Se emplea en las aulas bilingües para conseguir que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más efectivos y que las lenguas adicionales incorporadas al aula sean más comprensibles (García, 2009) para el alumnado. Su valor en el contexto de la asignatura referida queda vinculado estrechamente al hecho de que, según Krashen (1981), las segundas lenguas sean adquiridas solo si se obtiene un input comprensible y si los filtros afectivos están lo suficientemente bajos como para dejar ese input fluir (en Du, 2009, 162).
- Planificar el desarrollo de tareas en lengua inglesa basadas en el uso de canciones que puedan realizarse de forma autónoma a través de la *Google Classroom* e incorporar sus productos y/o la carga lingüística contenida en las mismas a las dinámicas del aula.

Conclusión

Para seguir obteniendo información útil y avanzar en el camino indicado hasta ahora, es necesario contar con instrumentos de investigación validados que arrojen resultados fiables. Es decir, hay que ir mucho más allá de lo que se ha hecho con este primer paso dado, que ha tenido un carácter de experiencia piloto. A partir de la misma será necesario profundizar de manera sistemática en todos aquellos aspectos que sirvan para formar al futuro profesorado de Educación Infantil. Además, es fundamental que, a partir del diseño de una investigación rigurosa, se llegue a establecer un conjunto esencial de prácticas de aula que permitan consolidar la *Lengua extranjera y su Didáctica (Inglés)* como una asignatura que contribuya de manera clara a la capacitación de maestras y maestros eficientes en la sociedad plurilingüe y multicultural de la cual formamos parte. Las mismas podrían ser transferidas a otras asignaturas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Referencias

- Andúgar, A.; Cortina-Pérez, B.; Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 467-487.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- Bertaux, P.; Coonan, C. M.; Frigols-Martín, M. J.; Mehisto, P. (2009). The CLIL teacher's competences grid. Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius Network. Recuperado desde http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bonnet, A.; Breidbach, S.; Hallet, W. (2003). Fremdsprachlich Handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. En G. Bach y J. P. Timm (Eds.), *Englischunterricht* (pp. 172-196). Tübingen: A. Francke.
- Brown, H.; Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. En P. Clements, A. Krause y H. Brown (Eds.), *Transformation in language education* (pp. 328-334). Tokyo: JALT.
- Consejo de Europa (2018). *Volumen de Acompañamiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado desde <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Pino Rodríguez, Ana María (2021). La formación del futuro profesorado de Educación Infantil en Lengua Extranjera y su Didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 1-18. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.11665>

Delicado, G.; Pavón, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration. *Pulso. Revista de Educación*, 39, 35-58.

Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162-165.

Dueñas, J. D.; Taberero, R.; Calvo V.; Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>

European Commission (1995). White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society. Brussels: Archive of European Integration. Recuperado desde <http://aei.pitt.edu/1132/>

García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En T. Skutnabb-Kangas, R.

Phillipson, A. K. Mohant y M. Panda, *Social Justice in Multilingual Education* (pp. 140-158). Bristol: Multilingual Matters.

García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. *Translanguaging and Education* (pp. 63-77). London: Palgrave MacMillan.

Gervilla, M. Á. (2006). *Didáctica Básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.

González, J. Á.; Barbero, J. (2013). Building bridges between different levels of education: Methodological proposals for CLIL at university. *Language Value*, 5(1), 1-23.

Guía docente de la asignatura Lengua extranjera y su Didáctica, aprobada para el curso 2018/2019. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, FEET de Ceuta (UGR) y Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (UGR). Curso académico 2018/2019.

Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. doi:10.5294/lacil.2011.4.2.1 ISSN 2011-6721

Krashen, S. D. (2009). The Comprehension Hypothesis Extended. En T. Piske y M. Young-Scholten (Eds.). *Input Matters in SLA* (pp. 81-94). Bristol: Multilingual Matters.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Edición digital. Recuperado desde http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon.

Lewis, G.; Jones B.; Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.

Pino Rodríguez, Ana María (2021). La formación del futuro profesorado de Educación Infantil en Lengua Extranjera y su Didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 1-18. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.11665>

Maljers, A.; Marsh, D.; Wolff, D.; Genesee, F.; Frigols- Martín, M.; Mehisto, P. (2010). *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.

Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, D. (2002a). *The Emergence of CLIL in Europe 1958-2002*. En E. Kärkkäinen, J. Haynes y T. Lauttamus (Eds.). *Studia Linguistica ar Literaria Septentrionalia. Studies presented to Heikki Nyssönes* (pp. 205-225). Oulu, (Finland): University of Oulu.

Marsh, D. (Ed.) (2002b). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends, and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D.; Frigols Martín, M. J. (2012). Bruselas: Council of Europe. Recuperado desde https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf

MECD (2017). *Educación Bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave*. Bilingual Education: trends and key concepts. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pavón, V. (2011). *Principios teóricos y prácticos para la implantación de un Modelo AICLE*. Monográfico. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 8, 1-13.

Pavón, V.; Ellison, M. (2013). *Examining teachers' roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. *Linguarum Arena*, 4, 65-78.

Pérez-Cañado, M. L. (2014). *Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(3), 266-295. doi: 10.1080/13670050.2014.980778

Pérez Invernón, A.; Pavón, V.; Lorenzo, F. (2015). *European bilingual models beyond lingua franca. Key findings from CLIL programmes*. *Language Policy*, (15)4, 485-504. doi: 10.1007/s10993-015-9386-7

Resolución de 18 de julio de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, para la selección de centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2016-2017 en las ciudades de Ceuta y Melilla. Recuperado el 5/06/2019 desde <https://www.boe.es/boe/dias/2016/08/06/pdfs/BOE-A-2016-7597.pdf>

Resolución 23 de agosto de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se corrigen errores en la de 18 de julio de 2016, para la selección de centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos en los que se llevará a cabo la

Pino Rodríguez, Ana María (2021). La formación del futuro profesorado de Educación Infantil en Lengua Extranjera y su Didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 1-18. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.11665>

implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2016-2017 en las ciudades de Ceuta y Melilla. Recuperado el 5/06/2019 <https://boe.es/boe/dias/2016/09/12/pdfs/BOE-A-2016-8372.pdf>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta Moebio*, 41, 207-224. Recuperado desde www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 49. Recuperado desde www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html

Sierra, L.; López, A. (2015). CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *La experiencia del CES Don Bosco. Educación y Futuro*, 32, 9-12.

Para saber más sobre la autora...

Ana María Pino Rodríguez

Doctora en Educación. Ha desempeñado la mayor parte de su carrera profesional como docente en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Fue asesora pedagógica en el Centro de Profesores y Recursos de Ceuta. Actualmente, es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada.

Como citar este artículo...

Pino Rodríguez, Ana María (2021). La formación del futuro profesorado de Educación Infantil en Lengua Extranjera y su Didáctica. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 19, pp. 1-18.
DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.11665>

¹ Las English Showers son actividades orales, diarias e intensas que transcurren en inglés a través, por ejemplo, de rutinas orales, canciones, poesías, retahílas y actividades en las que se vinculan los movimientos corporales con las instrucciones verbales (Total Physical Response o TPR).