

Delfín Ortega-Sánchez y
Alexander López-Padrón
(eds.)

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Índice

Prólogo.....	1
<i>Evaluación continua en el área de contabilidad/finanzas</i> David Abad Díaz, Raúl Iñiguez Sánchez, Francisco Poveda Fuentes.....	3
<i>Plan de intervención para el desarrollo de las funciones ejecutivas y el pensamiento en educación infantil</i> Judit Rebeca Acebes Gozalo	17
<i>La ¿mala? educación: alfabetización audiovisual y personajes LGBTQ+ en la divulgación de Pedro Almodóvar en TikTok</i> <i>Bad? education: media literacy and LGBTQ+ characters in Pedro Almodóvar's TikTok outreach</i> Javier Acevedo Nieto, María Marcos Ramos	29
<i>Origen de las desigualdades por sexo en el aula de Primaria. Un estudio de caso</i> Marta Adell-Espartosa, Liberto Carratalà Puertas.....	40
<i>Valoración del alumnado sobre la metodología de resolución de casos prácticos en la asignatura de Educación Social e Intercultural</i> Teodora Agudo Valiente, Marta Cebollada Usón, Camino Felices Caudevilla.....	51
<i>El huerto como contexto educativo para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y en ciencia en alumnado universitario</i> Fátima Aguilera Padilla	60
<i>Interconectando aprendizajes científicos y matemático-estadísticos en el profesorado en formación inicial a través del estudio de la huella de carbono</i> Fátima Aguilera Padilla, Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	71
<i>Redes culturales entre el Mediterráneo y el área norteafricana a través del ejército romano</i> Almansa Fernández, Marco.....	84
<i>Educación Física en Primaria. Enseñanza competencial a través del Design Thinking</i> Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo, María del Carmen del Amo Chicharro, Ángel Luis González Olivares	94
<i>Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos para Estadística en el ámbito agro- alimentario universitario</i> M. Concepción Ayuso-Yuste, Pedro Martín, Julio Salguero	103
<i>Cómo leer clásicos en el aula de Primaria mediante REA: el caso de Sor Juana Inés de la Cruz</i> Ignacio Ballester Pardo	114
<i>Enhancing Communicative Skills and Critical Thinking through Oxford-Style Debates in English Teaching for Year 11 Students.</i> Elena Bañares-Marivela	125
<i>Lectura colaborativa y multimodal: innovación pedagógica en la lectura de Romeo y Julieta en estudiantes chilenos de secundaria</i> Gabriela Barrios Ruiz, Alba Ambrós-Pallarés.....	138

<i>Poesia experimental i art urbà a primària. Un estudi sobre pensament crític i creativitat en el marc de la sostenibilitat</i>	
Alexandre Bataller, Julieta Torrents	148
<i>Una aventura digital que combina ABP y TIC para introducir el pensamiento computacional en secundaria</i>	
Francisco J. Benjumeda Muñoz, Isabel M. Romero Albaladejo	158
<i>Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado para impulsar la participación del alumnado de Educación Infantil</i>	
María Dolores Bermejo Andreo	170
<i>Interculturality and person. Pedagogical perspectives</i>	
Francesco Bossio	181
<i>Challenges in the implementation of distance learning in the modern education system of Greece. The role of artificial intelligence</i>	
Marinos Bouchtsis	189
<i>La lógica fantástica en The Lost Room: una lección de los objetos para la imaginación creadora</i>	
Luis Bouille de Vicente	200
<i>El profesorado de los grados de educación: sus competencias a debate</i>	
Antonio Burgos García, M ^a Dolores Villena Martínez, Inmaculada Montero García, Javier Carrillo Rosúa, Purificación Pérez-García	211
<i>Estudio del interés en controversias sociocientíficas del futuro profesorado de ciencias: una aproximación en la Región Amazónica.</i>	
Pedro Daniel Cadena Nogales, José Javier Verdugo-Perona, Lisbeth Estefanía Córdova Ordóñez	220
<i>Dame Alas, un proyecto educativo de ciencia ciudadana para conocer y valorar la biodiversidad en entornos urbanos</i>	
Genina Calafell-Subirà, Mireia Esparza Pagès, Gregorio Jiménez Valverde	236
<i>Interés e impacto de actividades relacionadas con el consumo responsable en el alumnado de Magisterio</i>	
Guiomar Calvo Sevillano, Javier Martínez-Aznar, Annabella Salamanca Villate, Amaya Satrústegui Moreno	246
<i>Proyecto de percepción artística HAPTIC®: perspectivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)</i>	
Carmen Carpio de los Pinos, Arturo Galán Gonzále, Angela Celis Sánchez	258
<i>Análisis de la implicación proambiental del alumnado universitario y propuesta de intervención formativa ad hoc</i>	
Jonathan Castañeda Fernández	271
<i>Aportaciones a la innovación educativa en la formación del futuro profesorado de Educación Secundaria: el laboratorio pedagógico</i>	
Ana Castro-Zubizarreta, Carmen Moral, Pedro Álvarez, José Ángel Mier	284
<i>Proceso de adaptación al entorno virtual del taekwondo para el entrenamiento de personas con discapacidad intelectual</i>	
Vanesa Castro Salgado, Zuriñe Gaintza Jauregi	295

<i>Dimensiones del talento a la base de la figura del profesor talentoso: propuesta teórica desde un paradigma diverso</i>	
Marco Catalán Urbina, Pedro Jurado de los Santos	307
<i>Incidencia de Factores Personales sobre el uso problemático de las Redes Sociales por parte del alumnado de Postgrado</i>	
Sara Cebrián Cifuentes, Empar Guerrero Valverde, Sabina Checa Caballero	317
<i>Evaluación del proceso de digitalización de un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura</i>	
Isabel Cerezo Cortijo	330
<i>The intercultural approach to training of Human Resources in the public hospital Sector in Greece</i>	
Choleva Magdalini	338
<i>Aprendizaje y Servicio Universitario en la formación del profesorado. Visión desde las entidades sociales participantes</i>	
Teresa Coma-Roselló, Ana Diez-Barturen Llombart, Jorge Bernad Vicente	349
<i>Videoguegos para detectar noticias falsas y combatir la desinformación</i>	
Ruth S. Contreras-Espinosa, Jose Luis Eguia-Gomez, Emiliano Labrador	360
<i>Reflexiones sobre el conocimiento base del maestro de lenguas adicionales en Educación Infantil</i>	
Beatriz Cortina-Pérez	374
<i>El teatro y las emociones en el aula. El barroco a través de un entremés de Cervantes</i>	
Ana Costa Pérez	386
<i>Las competencias clave y la centralidad del aprendizaje para la construcción de una profesión docente. El valor de la formación y las similitudes entre el arte del teatro y el arte de la educación</i>	
Giorgio Crescenza	396
<i>Análisis de las dimensiones cognitiva y afectiva de la competencia comunicativa intercultural: una experiencia didáctica de intercambio lingüístico virtual (español-francés)</i>	
Rafael Cuevas Montero	406
<i>Una propuesta de modernización de la enseñanza en el grado de Comercio y Marketing</i>	
Ricardo Curto-Rodríguez	419
<i>The transformative role of the school and the teachers in Greek education</i>	
Eleni Davradou	427
<i>La condición física como variable predictora del funcionamiento ejecutivo en el alumnado de Educación Infantil. Examen de una experiencia educativa.</i>	
Manuel J. de la Torre-Cruz, José Enrique Moral García, Emilio J. Martínez-López.....	436
<i>Una propuesta didáctica para enseñar y aprender a investigar y ejercer en la Formación Docente</i>	
Matías Denis, Verena Schaefer	448
<i>Pedagogical-social suggestions and educational challenges in the society of change. Educational reflections and workshop experiences</i>	
Sabrina Di Giacomo	454

<i>Aprendizaje Basado en el Cine (ABC) como metodología para llevar a cabo proyectos interdisciplinares en Educación Secundaria</i>	
Silvia Díaz Herrero, Manuel Gértrudix Barrio.....	463
<i>Diseño pedagógico de Fiesta, la plataforma de educación con el cine gallego</i>	
Álvaro Dosil Rosende, Silvana Longueira Matos	471
<i>Comissió Pedagògica de pràctiques: un espai de col·laboració, construcció i transferència de coneixement</i>	
Maria José Espí Oliver, Jesús Moral Castrillo	483
<i>Motivación y autoeficacia en el aprendizaje de la competencia informativa</i>	
Jorge Espinoza Colón.....	494
<i>Creación e implementación de una práctica de química virtual con formato de escape room</i>	
Rocío Esquembre, M ^a José Martínez-Tomé, Felipe Hornos	503
<i>Estudio descriptivo y correlacional de la Competencia Digital en estudiantes de Secundaria y Bachillerato</i>	
Dr. Oliver Fernández González, Dra. Victoria Iñigo Menzona, Dr. César López Pérez, Dr. José Manuel Sánchez Ramírez	515
<i>Percepción de la memoria democrática en el alumnado de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Alicante (España)</i>	
S. Ferrero, G. Sebastiá.....	526
<i>Contrarrestar los obstáculos en la era de la educación. Lucha contra las desigualdades y perspectivas pedagógicas e institucionales.</i>	
Massimiliano Fiorucci.....	537
<i>Relaciones sociales durante el juego de bloques: estudio de caso en un aula de 2-3 años de educación infantil</i>	
José Pablo Franco López.....	546
<i>Aprendizajes in(ter)disciplinares como cambio educativo. Integrando la expresión musical, plástica y corporal en el Grado de Magisterio de Educación Infantil</i>	
Sara Fuentes Cid, Martín Caeiro Rodríguez, Rosa M. Serrano Pastor	558
<i>The education to the self-awareness for the development of emotional competence</i>	
Pasquale Gallo.....	570
<i>Alumnado con Síndrome de Down. Educación obligatoria y posibilidades al término</i>	
Ana García Hernández y Sara García Sánchez	578
<i>La clase invertida: una medida ordinaria de educación infantil y primaria implementada en el ámbito universitario</i>	
Patricia García Giménez, Yonatan Díaz Santa María, Jesús Molina Saorín	590
<i>El juego de roles: una herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades en el alumnado de Comunicación Audiovisual</i>	
Manuel García Torre.....	598
<i>Geografía y patrimonio. Un ejemplo didáctico de itinerario por la provincia de Alicante aplicado a la escultura</i>	
Ariadna Garrigós Aunió.....	608

<i>Aprendizaje colaborativo de universitarios en secundaria: comparativa del consumo de sustancias de abuso y percepción de los estudiantes durante 2019-2023</i>	
Rosa M. Giner Pons, Moragrega Vergara, Inés, Cabedo Escrig, Nuria Andújar Pérez, Isabel Ibáñez Jaime, M. Dolores, Blázquez Ferrer, M. Amparo	617
<i>Elaboración de Pildoras Formativas como complemento afianzador de los contenidos y la creación del propio aprendizaje del alumnado en Biología</i>	
Rosa María Giráldez-Pérez, Antonio Ugía-Cabrera, Elia María Grueso Molina, Antonio Ugía-Giráldez	631
<i>Percepción de autoeficiencia para la escritura y elección de modalidad de titulación en docentes mexicanos</i>	
Eva Margarita Godínez López, Marco Antonio Rivera Treviño	642
<i>Diseño e implementación de la gamificación NucleGamE para el aprendizaje de contenidos de la asignatura Energía nuclear</i>	
Natalia Gómez Marín, Carlos Sierra Fernández, Dimas Pereira Obaya, Alba Lozano Letellier	658
<i>Relevancia del ámbito académico para la ansiedad escénica en músicos profesionales en formación: un estudio cualitativo con grupos de discusión</i>	
Belén Gómez López, Roberto Sánchez Cabrero	670
<i>Percepción del ciberacoso de los jóvenes estudiantes de secundaria mediante el uso del teléfono celular, caso de hermosillo, sonora, México</i>	
<i>Percepción de los jóvenes estudiantes de educación secundaria sobre el ciberacoso mediante el dispositivo móvil</i>	
Lucía Margarita González Barrón	682
<i>El desafío de adaptar la asignatura Biología Vegetal en el Grado en Ciencias Gastronómicas mediante metodologías activas y los ODS</i>	
M ^a Carmen González Mas, Begoña Renau Morata	692
<i>¿Son los espacios escolares ámbitos (institucionales) para la inclusión educativa? La respuesta de futuros profesionales</i>	
Virginia González Santamaría, María Isabel Calvo Álvarez, Lourdes Belén Espejo Villar, Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez	705
<i>El aprendizaje basado en proyectos. Una metodología útil para disminuir las diferencias de género en el comportamiento de reciclaje</i>	
Elena González-Gascón, María D. De-Juan-Vigaray	719
<i>¿Qué hacemos con la formación de los profesores?</i>	
<i>Reflexión crítica del tránsito del Instituto Pedagógico a la UMCE y la liberalización de la formación de docentes secundarios</i>	
Patricio Guzmán Contreras	730
<i>Tecnopedagogía: Una alternativa para el aprendizaje activo en nivel posgrado</i>	
Marcos Manuel Ibarra Núñez, Yanira Xiomara De la Cruz Castañeda, Carla Beatriz Capetillo Medrano	741
<i>Enseñar a enseñar: estudio de una actividad de microteaching con herramientas TIC en la formación inicial del profesorado de ciencias</i>	
Gregorio Jiménez Valverde, Mireia Esparza Pagès, Genina Calafell i Subirà	754

<i>El plan de estudios del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. Experiencia metodológica en la asignatura de Técnicas Artísticas.</i>	
Jesús Ángel Jiménez García	764
<i>Lectores principiantes: cómo la memoria de trabajo afecta su aprendizaje</i>	
Apostolos Kaltsas	780
<i>Strengthening Teacher-Parent Collaboration to Support Inclusion: Best Practices and Challenges</i>	
Spyridon Kazanopoulos	790
<i>The psycho-emotional experiences of families with children/adolescents with Autistic Spectrum Disorders (ASD)</i>	
Despina Kotsi	802
<i>Perfiles de motivación al logro en estudiantes de educación superior de Chile y España</i>	
Nelly Gromiria Lagos San Martín, Maritza Roxana Palma Luengo, Carmen Verónica López López	811
<i>The new paths of hatred. A pedagogical perspective for a conscious and planetary citizenship.</i>	
Marco Leggieri	820
<i>Utilización de la simulación para el aprendizaje de estrategias de evaluación de la voz en el Grado de Logopedia</i>	
Mercedes Llorente Santiago	829
<i>Oportunidades y obstáculos de las mujeres académicas en la educación superior: Un análisis a partir de sus voces</i>	
Mercy Julieta Logroño	838
<i>Análisis y desarrollo de la competencia digital docente en Centros de Educación Infantil y Primaria de Lugo</i>	
Raúl López Vilar	849
<i>Vincular competencias transversales y curriculares: algunas reflexiones sobre las experiencias de APS en el contexto del Movimiento “Avanguardie Educative”</i>	
Patrizia Lotti, Massimiliano Naldini, Lorenza Orlandini	862
<i>La rúbrica como herramienta de evaluación de la asignatura Práctica de Cinesterapia en el Grado de Fisioterapia</i>	
Eleonora Magni, Isabel Escobio-Prieto, Álvaro Borrallo- Riego, María Dolores Guerra-Martín	871
<i>Skill diversity and over-education: lessons from the Spanish labour market</i>	
Núria Mallorquí-Ruscalleda	880
<i>Beowulf, el origen del héroe</i>	
Robert March Tortajada, Julia Haba-Osca	894
<i>La educación de la transición democrática española mediante el testimonio de una maestra renovadora segoviana</i>	
Raúl Marcos Martín	904
<i>Enhancing Second Language learning through an emotionally rich learning environment: an interdisciplinary approach with English speakers learning Spanish</i>	
Beatriz Martín-Gascón	914

<i>A Characterization of Enric Valor's lexical and phraseological model: identity and standardization.</i>	
Joan de Déu Martines Llinares	923
<i>Identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en un centro escolar para crear la inclusión</i>	
Jenifer Martínez-Orenes, Remedios De Haro-Rodríguez, Pilar Arnaiz-Sánchez.....	937
<i>Percepciones en la postpandemia del uso de la plataforma educativa MOODLE</i>	
Norma Lyssette Medina Villalobos, Yammir López Brito, Luis Ernesto Chávez Martínez	949
<i>Pensamiento computacional: un movimiento educativo promotor de la escuela de competencias</i>	
Manuel Meirinhos, Ana Claudia Loureiro	961
<i>Escritura y docencia como armas de combate ante el desastre histórico: tres poetas de la posguerra española</i>	
Trinis Antonietta Messina Fajardo	973
<i>Proceso de institucionalización de la formación de maestras y maestros durante el Siglo XIX en España</i>	
Héctor Monarca, Marcos Rodríguez Álvarez, Daria Mottareale, Amaya Puertas Yáñez	982
<i>Análisis de Redes Sociales Personales del alumnado universitario como herramienta para la prevención y la detección de la violencia de género en la pareja joven. Una propuesta metodológica</i>	
Marta Monllor-Jiménez, Raúl Ruiz-Callado, María Jiménez-Delgado.....	993
<i>Teslando el plano con realidad aumentada, realidad virtual y Scratch en didáctica de la geometría</i>	
Silvia Natividad Moral-Sánchez	1004
<i>Impacto de la contingencia sanitaria por Covid-19 en el aprendizaje y la experiencia académica en carreras de Ingeniería</i>	
Karina Alejandra Moran-Avalos, Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Maximiliano de las Fuentes-Lara, Araceli Celina Justo-López	1014
<i>Recursos TIC innovadores. Wikiloc e Historypin para la enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	
Álvaro-Francisco Morote, Juan Carlos Colomer Rubio.....	1026
<i>Increasing Collaboration Between General and Special Education Teachers in Secondary Education: Success Strategies</i>	
Maria Mouchritsa	1036
<i>Elementos clave en los Trabajos Fin de Grado en Ingeniería Civil en el marco del EEES</i>	
M.J. Moya-Llamas, José Ignacio Pagán Conesa, Isabel López Úbeda	1047
<i>Propuesta de innovación en trabajos académicos universitarios utilizando la autorregulación y la evaluación formativa</i>	
Alejandro Muñoz López.....	1054
<i>Datos primarios y secundarios en la investigación-acción: un estudio en el contexto de Magisterio de Educación Infantil</i>	
Marta Neira Calama	1066

<i>AI in Education: An Innovative Approach to Teaching Applied Bioinformatics with BioPython for Genomic Medicine</i>	
Juan Carlos Olabe Basogain, Xabier Basogain Olabe, Miguel Ángel Olabe Basogain.....	1077
<i>Google Classroom como herramienta didáctica para el aprendizaje de la estadística en ciencias del deporte</i>	
Javier Olaya-Cuartero· Alfonso Penichet-Tomás· Lamberto Villalón-Gasch· José Manuel Jiménez-Olmedo.....	1091
<i>Aplicación de los estilos de enseñanza cognoscitivos para el aprendizaje de los métodos y estrategias de entrenamiento en deportes individuales y colectivos</i>	
Javier Olaya-Cuartero· Alfonso Penichet-Tomás· Lamberto Villalón-Gasch· Basilio Pueo.....	1100
<i>Industria de trabajos universitarios y calidad educativa. ¿Transferencia de conocimiento o Mercado del conocimiento?</i>	
M. Pallarès-i-Maiques· R. M. Torres Valdés· C. Lorenzo Álvarez	1110
<i>El perfil formativo de los docentes ante el uso de las TIC para atender a la diversidad</i>	
Lucía María Parody García, Juan José Leiva Olivencia, María José Alcalá del Olmo Fernández, María Jesús Santos Villalba	1123
<i>Grado de familiarización con los modelos de evaluación actuales en estudiantes de Máster en Profesorado en Educación Física</i>	
María Teresa Pascual Galiano, Andreea Vidaci.....	1132
<i>La literatura como fin y la lengua como medio. Dos aportaciones al corpus de análisis de manuales de Literatura ELE</i>	
Clara Eugenia Peragón López	1143
<i>Inclusión educativa en los centros de formación docente para la educación básica en Portugal</i>	
Lucía Pérez Vera, Álvaro Carmona Sánchez.....	1157
<i>The development of professional learning of specialized teachers: the proposal of the laboratory Linguistic education and communicative codes</i>	
Milena Pomponi	1170
<i>La mejora del aprendizaje a través de la percepción comunicativa</i>	
Esther Ponce Blázquez, Óscar Navarro Martínez, María del Carmen Torres Carrero.....	1179
<i>Fem Música! Un programa para trabajar la diversidad sexo-genérica a través de la música</i>	
María Pons-Traver, Alberto Cabedo-Mas.....	1190
<i>Estrategia de inclusión en Educación Primaria: estudio de caso único de aprendizaje cooperativo con Parálisis Cerebral</i>	
Beatriz Portugués, Camino Ferreira	1198
<i>La metodología uniforme de los escolapios para sus maestros y escuelas de enseñanza primaria</i>	
José Ángel Poves Jiménez.....	1210
<i>Trabajo de “calidad”, objetivo 8, de los ODS. Retos alcanzables o quimera: empresariales o políticos</i>	
María José Poza Lozano.....	1220

<i>Alcanzar las Competencias Específicas en educación mediante el uso de recursos digitales con Aulaplaneta</i>	
Salvador Quiles Tomás, Estefanía Sánchez Castellano.....	1225
<i>La inclusión educativa a través de la tecnología</i>	
Magdalena Ramos Navas-Parejo, Natalia Moreno Palma, Jesús Palenzuela-Bautista	1235
<i>La Museología y la Historia del Arte desde la propuesta metodológica del Aprendizaje-Servicio</i>	
Inmaculada Real López.....	1243
<i>Principios y valores que guían las profesiones en Panamá según la Teoría Motivacional de Schwartz</i>	
Sebastián Reyes Alvarado	1251
<i>Aprovechamiento de ChatGPT en la enseñanza de lengua extranjera en educación superior</i>	
María Ribes Lafoz, Borja Navarro Colorado	1264
<i>Nuevos usos del estado/status de WhatsApp como lugar de aprendizaje informal en historia del arte</i>	
Sonia Rios-Moyano.....	1272
<i>Una mirada a las tesis doctorales de educación en las universidades de Andalucía</i>	
María Rodríguez Baiget, Alexander Maz-Machado.....	1283
<i>Propuesta de Estaciones de Aprendizaje para concienciar sobre emisiones de CO2 y ODS en Educación Secundaria y Universitaria.</i>	
Pablo Rosser Limiñana, Seila Soler Ortiz, Eva Ortiz-Cermeño.....	1295
<i>Una experiencia de virtualización e internacionalización docente: El caso de los #USALUVALingSem</i>	
Javier Ruano-García, Laura Filardo-Llamas	1308
<i>Ser docente de Educación Física en el s. XXI: Intervención e interacción en clase</i>	
Alberto Ruiz-Ariza, José Luis Solas-Martínez, Sara Suárez-Manzano	1319
<i>Influencia de juegos motrices a diferentes intensidades en las emociones autopercebidas de estudiantes de Primaria</i>	
Alba Rusillo Magdaleno, Teresa Martínez Redecillas, Alberto Ruiz Ariza.....	1329
<i>Indicadores para un mapa de la competencia digital docente a partir de SELFIE en las Islas Baleares</i>	
Jesús Salinas Ibáñez, Jacoba Munar Garau, Adolfin Pérez Garcias	1341
<i>Forjando sinergias para la justicia social. La colaboración de la universidad con entidades del Tercer Sector en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG)</i>	
Stefany Sanabria Fernandes, Tamara Valladares de Vera, Silvana Longueira Matos	1352
<i>Desafíos de una investigación acción de la Etapa Infantil en entornos de pobreza</i>	
Concepción Sánchez Blanco	1362
<i>La formación inicial docente en España según Talis y su (NO)Evolución desde 1978</i>	
Roberto Sánchez-Cabrero, Lidia Mañoso-Pacheco, José Luis Estrada Chichón.....	1371

<i>Publicaciones STEM en Educación Superior: revisión de la literatura científica</i>	
Sandoval-Palomares, Jessica, Sergio de Jesús Tobón	1386
<i>Uso de las TIC y brechas digitales en docentes de España con análisis específicos en la Comunidad Valenciana: estudio preliminar</i>	
Andresa Sartor-Harada, Oscar Ulloa-Guerra, Francisco José Recio Muñoz	1396
<i>Las redes sociales y la percepción de la violencia de género: el papel mediador de la formación en Instagram</i>	
<i>Violencia contra la mujer y redes sociales.</i>	
<i>Estudio sobre la formación específica como factor de protección en Instagram</i>	
María Teresa Silva Fernández, Cristina Rodríguez San Segundo, Sara Serrate González, Judith Martín Lucas	1407
<i>Asociación entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico: Una revisión bibliográfica</i>	
Jose Luis Solas Martínez, Teresa Martínez Redecillas, José Enrique Moral García.....	1417
<i>Factores que influyen sobre sobre las creencias en pseudociencias y fenómenos paranormales en la educación secundaria</i>	
Joan J. Solaz-Portolés, Miguel Benito Boillos, Vicente Sanjosé	1426
<i>PukllayWasi. Ludoteca para la infancia del Ande peruano</i>	
Cristóbal Suárez-Guerrero, Ricard Huerta, Pilar Sanz, Amparo Tijeras, Andrés Payà	1438
<i>Situación de aprendizaje en Didáctica de la Educación Física con el juego Dixit en Educación Superior</i>	
Sara Suárez-Manzano, Alba Rusillo Magdaleno, Manuel J. de la Torre-Cruz.....	1450
<i>Retos del programa bilingüe en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía</i>	
Anna Szczesniak.....	1458
<i>Integración del enfoque STEM+ en la Educación Secundaria Obligatoria: una secuencia de enseñanza-aprendizaje sobre mecanismos y proporcionalidad.</i>	
María Tirado-Alba, Mireia Adelantado-Renau, Noelia Ventura-Campos	1469
<i>Presencia de la danza en la LOMLOE: Análisis de contenido</i>	
Torregrosa-Salcedo, Elvira, Montesinos-Antón, Emma, Vera-Esteban, Carmen	1481
<i>Modelo ACREER: formación bajo mediación TIC para afianzar el aprendizaje a través de proyectos empresariales</i>	
Sandra Torres-Taborda, Sonia Casillas-Martín, Marcos Cabezas-González.....	1494
<i>Enseñanza en la Historia con un enfoque de un Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning)</i>	
Isabel Alexandra Urbina Camacho	1510
<i>Posicionamiento de maestros y maestras en formación inicial ante un problema socio-científico ambiental planteado a través de un juego de rol</i>	
Juliana Valencia Ruiz	1518
<i>How can active methodologies taught through cooperative learning influence social responsibility and sustainability? An exploratory study from the perspective of nonlinear pedagogy</i>	
Teresa Valverde-Esteve	1530

<i>Aportando a la calidad educativa desde otra mirada de la eficacia escolar: casos en Colombia</i>	
Ana Dolores Vargas Sánchez, Yasbley Segovia Cifuentes, Yeny Liliana Casas Méndez, Omar Fabian Rivera Ruiz.....	1541
<i>Mecanismos de regulación emocional y el género: estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i>	
Lilyan Vega Ramírez, M. ^a Alejandra Ávalos Ramos	1553
<i>Relación de los recursos personales y sociales del alumnado universitario con la satisfacción y éxito académico</i>	
Mercedes Ventura Campos.....	1562
<i>Implementación de metodologías activas en adultos mayores: una experiencia de innovación educativa</i>	
Cristina Vidal-Martí	1571
<i>The Interrelationship between the Western Churches and the Chinese Female Education</i>	
Yang Yang	1583
<i>Concepciones del alumnado de secundaria sobre creatividad y dificultad implicadas en problemas insight: dos estudios exploratorios</i>	
Hanane Yousfi, Carlos B. Gómez-Ferragud, Vicente Sanjosé.....	1591

Reflexiones sobre el conocimiento base del maestro de lenguas adicionales en Educación Infantil

Beatriz Cortina-Pérez

Universidad de Granada (España)

Abstract: Tanto la educación infantil como el multilingüismo se han consolidado como dos prioridades políticas de la Unión Europea. Mientras que la educación infantil ha sido reconocida por su impacto positivo en el desarrollo integral de los niños, el multilingüismo se ha vuelto crucial en la era de la globalización. Sin embargo, la integración de lenguas adicionales en entornos preescolares presenta desafíos para los maestros de estas etapas, y existe escasez de docentes adecuadamente capacitados en Europa para satisfacer esta demanda. Este capítulo se centra en el conocimiento base de los docentes (*teacher knowledge base*) en el espacio conjunto de la educación infantil y la enseñanza de idiomas adicionales, específicamente en el aprendizaje de idiomas en edades muy tempranas. El capítulo aborda los desafíos y ventajas de dos perfiles principales de docentes: los especialistas en inglés como lengua extranjera y los maestros de educación infantil. En suma, este capítulo pretende abordar la importancia de reflexionar sobre la formación docente para satisfacer las nuevas demandas de la enseñanza de lenguas adicionales en edades muy tempranas y enfatiza la necesidad de maestros cualificados en esta área.

Palabras clave: plurilingüismo, educación infantil, conocimiento base del maestro, *teacher knowledge base*, educación infantil.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha puesto de manifiesto a través de distintas investigaciones las ventajas inherentes de la educación infantil en el logro académico posterior, así como su función esencial en el desarrollo holístico de los niños, especialmente en contextos desfavorecidos, tal y como se experimentó durante la pandemia (Consejo de Europa, 2019; Comisión Europea, 2011; Peeters, Sharmahd y Budginaité, 2016; UNESCO, 2016; Van Laere, 2021). En 2009 la Unión Europea estableció el objetivo para el año 2020 de garantizar que al menos el 95% de los niños desde cuatro años hasta el inicio de la escolarización obligatoria estuvieran inscritos en el sistema educativo. Según el último informe de Eurydice (Comisión Europea, 2019), este objetivo se alcanzó parcialmente en 2018, con un 94% de niños europeos mayores de cuatro años matriculados en educación infantil. Así, la Unión Europea ha establecido para la próxima década el objetivo del 96% de la tasa de escolarización en la etapa anterior a la educación obligatoria. Dada la creciente importancia de la educación de la primera infancia para las familias, la comunidad educativa y los gobiernos, la necesidad de maestros cualificados para educar a los niños en edad preescolar ha emergido como una prioridad apremiante para la mayoría de los gobiernos, y es que los docentes son la clave del éxito de las iniciativas en esta etapa educativa (Consejo de Europa, 2019; Lazzari, 2017; Urban et al., 2012).

Por otro lado, en un mundo globalizado el multilingüismo ha adquirido un rol prominente en la mayoría de las sociedades (Comisión Europea, 2002, 2003). Según el reciente informe de Eurydice sobre el aprendizaje de idiomas (Eurydice, 2023), el aprendizaje de una lengua adicional (LA) antes de la educación primaria es obligatorio en al menos seis países miembros. No cabe duda de que la gestión efectiva de aulas multilingües y la promoción de lenguas adicionales en la etapa de preescolar representan otro desafío significativo para los maestros de infantil (Rixon, 2013; Mourao, 2015). Varios estudios europeos sugieren una escasez de docentes debidamente capacitados en Europa para

satisfacer esta creciente demanda (Comisión Europea, 2003, 2005, 2011, 2012a, 2012b, 2013; Ede-lenbos, Johnstone y Kubanek, 2006; Enever, 2011, 2014).

Reflexionar sobre la formación de los maestros especialistas en la educación infantil para abordar estas nuevas demandas plurilingües resulta hoy en día un imperativo social. Sin embargo, dada la naturaleza holística de la educación infantil donde los conceptos no se aprenden compartimentados en áreas o asignaturas, sino en experiencias de aprendizaje globales, la formación especializada en este ámbito no ha sido un componente principal de los programas de formación de maestros centrados en la infancia, por un lado, o en la enseñanza de idiomas adicionales, por el otro. El enfoque de este capítulo se centra en conocimiento base de los docentes (*teacher knowledge base*) en el espacio en el que confluyen el maestro especialista de lengua adicional, tradicionalmente inglés, y el maestro de educación infantil. Esta unión ha dado lugar al área de la ‘lengua adicional en edades muy tempranas’, entendida como el aprendizaje instructivo de un idioma adicional, diferente al utilizado social o académicamente, en una etapa muy temprana, generalmente antes de los 6 años, abarcando así la educación infantil.

2. EL NIÑO DE 0 A 6 AÑOS

2.1. Educación infantil y lenguas adicionales

La Unión Europea define la educación infantil como la atención destinada a niños desde que nacen hasta que empiezan la educación primaria obligatoria, la cual debe seguir normativas nacionales y cumplir con reglas específicas, estándares mínimos y/o pasar por procesos de acreditación (Comisión Europea, 2019). Como se ha señalado anteriormente, la educación infantil puede considerarse una de las etapas fundamentales en el crecimiento y en el desarrollo de los individuos. Las experiencias durante esta etapa tendrán un impacto significativo en el desarrollo individual a largo plazo y en el bienestar social (Marope y Kaga, 2015). Tal es el caso que la UNESCO ha definido como un objetivo para el 2030 (Objetivo 4.2) asegurar una escolarización de calidad en la etapa de educación infantil (UNESCO, 2016).

No obstante, podemos afirmar que la educación infantil es un campo académico relativamente nuevo que comenzó a recibir atención a partir del siglo XX (Palacios, 2013). La educación preescolar también ha experimentado un proceso de reconceptualización variable, desde la escuela como un lugar cerrado donde el niño permanecía separado de la familia para su cuidado mientras los padres trabajaban, hasta un cambio de paradigma promovido por intelectuales como Locke, Rousseau o Froebel, quienes defendieron el carácter idiosincrático de este grupo de edad y las necesarias pedagogía y metodologías específicas (Rabadán, Sánchez y Martínez, 2010). Estos cambios han sido motivados, en parte, gracias a las contribuciones de autores como Montessori, Dewey, Decroly, Claparede y Tonucci, cuyos estudios han renovado la concepción de los infantes y cómo deberíamos educarlos. Mourao (2015), citando a De Botton (2010), describe la educación infantil desde un punto de vista pedagógico, como un continuo desde un enfoque de preparación escolar dirigido por el maestro hasta un enfoque sociocultural centrado en el estudiante.

Debido a su naturaleza no obligatoria existen variedad de modelos que hace difícil teorizar sobre esta etapa educativa o hacer estudios comparativos internacionales ya que las diferencias se dan tanto entre países, como incluso entre regiones dentro de un mismo país (Comisión Europea, 2009, 2019). Los esfuerzos por comprender y estandarizar la educación infantil han conseguido definir principalmente dos modelos de provisión (Comisión Europea, 2019) que van desde un modelo separado hasta un modelo integrado según cuatro criterios: entorno, autoridades, personal y aplicación de directrices.

- El primero, el modelo separado, distingue dos etapas claras: una desde el nacimiento hasta los dos o tres años, generalmente enfocada en el cuidado y la crianza de los bebés, con un perfil

profesional menos cualificado, bajo la jurisdicción de las autoridades nacionales o regionales de asistencia social o de salud; por otro lado, la educación infantil abarca a los niños de tres a seis años con un enfoque educativo más definido y académico. El personal suele estar formado a nivel universitario, y son las Consejerías de Educación los que regulan esta etapa. Este es el caso de la mayoría de los países mediterráneos, como España, así como Bélgica, Reino Unido o Suiza.

- En el segundo, el modelo integrado, la distinción anterior no está claramente identificada y el enfoque es más holístico en un entorno único que suele ir desde los primeros meses de vida hasta el inicio de la escolarización obligatoria. Generalmente, es la Consejería de Educación la responsable de esta etapa. Este es el caso de los países nórdicos y bálticos, como Noruega, Islandia, Finlandia, Bosnia-Herzegovina, Croacia o Montenegro.

Como sugiere el último informe de Eurydice sobre la educación infantil, parece haber cierta correspondencia entre el modelo integrado y una mayor oferta en las edades más tempranas, mientras que los modelos separados que no garantizan una plaza hasta los 3 años o más tarde (Comisión Europea, 2019).

A pesar del modelo o enfoque adoptado, la Unión Europea ha definido cinco componentes clave para garantizar la calidad en educación infantil: accesibilidad, educación y cualificación del personal, definición de currículos, gobernanza y financiación, y adopción de sistemas de evaluación (Consejo de Europa, 2019). Entre los diferentes criterios, este capítulo se centra en el segundo elemento: la formación de los maestros, ya que existen evidencias sobre la importante influencia del rol de los docentes y sus cualificaciones en los resultados de la educación infantil (Ahmed, Walker y Kanga, 2020).

2.2. El niño de 0 a 6 años

Para determinar las necesidades conceptuales de los maestros que deben afrontar esta nueva demanda, consideramos imprescindibles que reflexionemos sobre la idiosincrasia del niño de 0 a 6 años. La principal característica es que el niño está en un proceso de maduración para adaptarse al entorno; por lo tanto, la educación en esta etapa debe respetar este proceso, teniendo siempre presente que los niños no son pequeños adultos, sino un niño con unas características propias y en estado de desarrollo (Castillejo, 1989).

Tradicionalmente, en esta etapa se diferencian tres procesos: a) maduración, que se refiere a los cambios biológicos que experimenta el organismo desde la concepción hasta la muerte, que están genéticamente condicionados; b) desarrollo, entendido como los cambios que el ser humano experimenta a lo largo del ciclo de vida, como resultado de la interacción del organismo con el entorno (Santrock, 2003), es decir, lenguaje, razonamiento, motricidad... y; c) aprendizaje, es decir, la adquisición de “nuevos conocimientos, valores y habilidades específicos de la cultura y sociedad en la que vivimos” (Bassedas, Huguet y Solé, 2006, p.19). En esta edad la capacidad de aprendizaje del niño es extraordinaria, y la etapa de educación preescolar es particularmente sensible para el desarrollo psicomotor, cognitivo, socioemocional y lingüístico. Además, en este período tiene lugar el proceso de complejización (Bassedas, Huguet y Solé, 2006), mediante el cual los niños aumentan sus demandas, modificando sus necesidades y su forma de enfrentar situaciones; un proceso que no se repetirá con la misma intensidad a lo largo de sus vidas, y que vuelve a destacar la idiosincrasia de este grupo de estudiantes, diferente de los niños en etapas educativas posteriores. En este proceso, la herencia genética juega también un papel importante, ya que todos heredamos un conjunto de características al nacer que condicionan el calendario de maduración, que es diferente de un niño a otro.

En resumen, las experiencias que tienen los niños en su entorno en interacción con su componente genético les permiten evolucionar durante estos primeros años y serán el origen de sus actitudes,

creencias y pensamientos en la etapa adulta. En consecuencia, la educación infantil debe orientarse hacia la provisión de experiencias educativas que fomenten el desarrollo integral del niño y el aprendizaje respetuoso con sus intereses e hitos evolutivos. Por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar durante esta etapa educativa deben adaptarse inevitablemente a las características de este grupo de estudiantes, que son únicos, y de ahí que requieran una aproximación educativa diferenciada, con unos docentes adecuadamente formados.

2.3. Prácticas Apropriadas para el Desarrollo (DAP) en el aprendizaje muy temprano de lenguas adicionales

En España la introducción de una lengua adicional en el contexto escolar se sitúa frecuentemente en el segundo ciclo de la educación infantil, cubriendo el rango de edad de 3 a 6 años. Por lo tanto, el aprendizaje temprano de lenguas adicionales está vinculado a la educación infantil, que es un período crucial en la vida de los seres humanos. En este sentido, esta primera aproximación a las lenguas adicionales debe ser respetuosa con las diferentes etapas del desarrollo de los niños, no solo en lo que concierne a las actividades y recursos utilizados en el aula, sino también para contribuir al desarrollo integral del individuo.

Enmarcado dentro del aproximación de prácticas apropiadas para el desarrollo (*Developmentally Appropriate Practices* - DAP, en inglés) fomentadas por la Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC) en los Estados Unidos desde finales del siglo XX, este enfoque centrado en el estudiante tiene como objetivo proporcionar experiencias de aprendizaje holísticas, adaptadas a la etapa de desarrollo del niño (Sanders y Farago, 2018). Teniendo en cuenta la etapa entre los 3 y los 6/7 años, en concreto sus hitos evolutivos, hacemos las siguientes consideraciones para adaptar las prácticas de iniciación temprana a las lenguas adicionales a los niños de esta franja de edad:

- En términos de desarrollo psicomotor, destacamos la importancia del movimiento para el aprendizaje del lenguaje, que se puede utilizar como técnica para comprobar la comprensión, así como para facilitar el aprendizaje lúdico. En esta área de desarrollo, debe tenerse en cuenta que la lateralización manual no se completa hasta el final de la educación infantil, por lo que no se debe forzar la escritura.
- En relación con el desarrollo cognitivo debemos considerar tres elementos fundamentales: percepción, atención y memoria. Es destacable que los niños de 3 a 6 años tienen casi desarrollada por completo la percepción, aunque aún están completando la atención. A esta edad, la atención del niño es limitada y no puede exceder de 5 a 7 minutos en la misma actividad a los 3 años, aunque mejorará progresivamente. La memoria se caracteriza en esta etapa como autobiográfica, por lo que deberíamos proponer actividades vinculadas a las realidades e intereses de los alumnos; por lo tanto, se recomiendan los cuentos, juegos y canciones familiares. La rutinización también es importante para lograr un entorno seguro y familiar para el infante. Por último, el juego simbólico permitirá el desarrollo de la creatividad, la cognición, así como, de lenguas adicionales a través de actividades de simulación donde la lengua adicional sea una herramienta para ello.
- El desarrollo socioafectivo juega un papel importante en el proceso de maduración. El apego es un concepto clave en el desarrollo de la educación infantil, lo que resulta en niños más seguros y participativos en el aula. En relación con esta dimensión, hemos destacado que el niño está inmerso en la etapa de egocentrismo y aún no es capaz de desarrollar la comunicación social, entendida como compartir intereses comunes verbalmente, por lo que debemos abstenernos de llevar a cabo actividades en las que se propongan diálogos comunicativos, ya que el estudiante aún no es capaz de interactuar socialmente, aunque sí puede identificar emociones.

- Finalmente, el área psicosexual y de la personalidad está orientada a crear un concepto positivo de sí mismo en el estudiante, ofreciendo una retroalimentación positiva y respetuosa. En cuanto al idioma, el docente debe ser cauteloso en la corrección de errores para no generar una motivación negativa en el niño hacia el idioma.

En cuanto a los principios que rigen el aprendizaje en la etapa infantil, los niños de entre 3 y 6 años aprenden a través de una metodología eminentemente basada en el juego, lo que les permite experimentar y construir su propio aprendizaje, brindándoles experiencias de aprendizaje significativas. Con este fin, debemos adoptar un enfoque holístico, no enfatizando la traducción de elementos aislados, sino más bien la comprensión global del mensaje. Por último, deseamos subrayar el papel que desempeña la creatividad en el desarrollo integral del individuo y como recurso para el aprendizaje del lenguaje, proporcionando un aprendizaje significativo.

3. CONOCIMIENTO BASE DEL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tras esta descripción de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil, resulta indiscutible la necesidad de formar específicamente al docente que introducirá una lengua adicional en la etapa preescolar. Sin embargo, como destaca Alstad (2020), el maestro de lenguas en educación infantil está aún infra-estudiado. Compartimos esta idea de que se ha prestado poca atención al docente responsable de la introducción de una lengua adicional a niños de educación infantil, principalmente motivado por la poca obligatoriedad de esta etapa en los sistemas educativos de los distintos países.

Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel (2019) y Mourao (2019) especifican que existen dos perfiles principales de docentes para implementar idiomas extranjeros a nivel preescolar: (a) el especialista en inglés como lengua extranjera, generalmente con poco o ningún conocimiento sobre el aprendizaje de tan corta edad, y (b) el maestro de educación infantil con cierta competencia en el idioma objetivo, normalmente un B2-C1, pero sin formación sobre la enseñanza de lenguas adicionales, ni sobre los procesos de adquisición de lenguas. Ambos perfiles tienen sus ventajas y desventajas: por un lado, el maestro de educación infantil ya está preparado para trabajar con niños de 3 a 6 años y teóricamente es capaz de implementar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas para este grupo de edad. Sin embargo, es posible que no domine el idioma que se pretende enseñar, ni esté familiarizado con la cultura, ni los materiales, recursos, estrategias y metodologías específicas de enseñanza. Por otro lado, el especialista en idiomas se siente cómodo enseñando el idioma y la cultura correspondiente, pero puede sentirse abrumado en una clase de 20 a 30 aprendices en edad preescolar. Estudios actuales parecen optar por el maestro de educación infantil (Cortina-Pérez y Andúgar, 2021), ya que tienen un mayor conocimiento y competencias más elaboradas sobre el aula de educación infantil. No obstante, la cuestión de la calidad de la exposición oral (input oral) sigue siendo una pieza clave de este puzzle.

Es por ello que en lo que resta del capítulo analizaremos el conocimiento base de este perfil nuevo, necesario si queremos promover de manera eficaz y eficiente las lenguas adicionales en la etapa de educación infantil, para ello vamos a hacer una revisión de la literatura del conocimiento base del maestro de lenguas adicionales, para continuar con lo propio del maestro de educación infantil, y terminar con el espacio compartido en el que ambos perfiles confluyen.

3.1. Conocimiento base del docente

El conocimiento base del docente (*Teacher base knowledge*-TKB, por sus siglas en inglés) es el marco conceptual que un docente debe desarrollar para convertirse en un educador, tanto en su formación

inicial como durante su etapa en servicio. Según el modelo de conocimiento del docente de Shulman (1986), se pueden describir las siguientes categorías:

El conocimiento del contenido (CC) se refiere al conocimiento teórico y epistemológico que un docente puede poseer para enseñar la materia. Por ejemplo, en el caso de un docente de biología, debe conocer la estructura molecular y, en el caso de un docente de inglés, debe conocer el idioma. Shulman (1986), basado en el modelo de conocimiento de Schwab (1978), distingue dos tipos de CC: el conocimiento sustantivo se refiere a los conceptos básicos de la disciplina y su organización, y el conocimiento sintáctico, que fundamenta la validez de esos conceptos básicos y su metaanálisis.

En segundo lugar, el conocimiento pedagógico del contenido (CPC) abarca una comprensión integral de la materia específicamente adaptada para fines instructivos, e incluye, según Shulman (1986), conocer las maneras útiles de presentar ese contenido a los discentes, como por ejemplo analogías, ilustraciones, explicaciones y demostraciones.

Finalmente, dentro de la categoría del conocimiento curricular, Shulman incluyó el conocimiento sobre materiales, recursos, directrices curriculares, contenidos y objetivos según la edad de los estudiantes, que ayudarán a guiar la enseñanza del conocimiento del contenido.

Este modelo original se amplió en 1987: (a) conocimiento del contenido, (b) conocimiento pedagógico general, (c) conocimiento pedagógico del contenido, (d) conocimiento del currículo, (e) conocimiento de las características de los estudiantes, (f) conocimiento de los objetivos educativos y (g) conocimiento de los contextos educativos. Además de describir en más detalle algunos aspectos del conocimiento docente, se añadió el conocimiento pedagógico general, que se refiere a la pedagogía que trasciende las particularidades de cualquier materia, por lo que es aplicable a cualquier disciplina (ver Tabla 1).

Grossman, revisando el trabajo de Shulman (1986, 1987), categorizó el conocimiento de los docentes en cuatro dimensiones principales: a) conocimiento de la materia, b) conocimiento pedagógico general, c) conocimiento pedagógico del contenido y d) conocimiento del contexto.

Tabla 1. Evolución del concepto de Shulman sobre el conocimiento base

Shulman (1986)	Shulman (1987)	Grossman (1990)
Conocimiento del contenido	Conocimiento del contenido	Conocimiento de la materia (sustantivo y sintáctico)
Conocimiento pedagógico del contenido	Conocimiento pedagógico general	Conocimiento pedagógico general (los aprendices y su aprendizaje, el manejo de la clase, el currículo y su implementación en los centros...)
	Conocimiento pedagógico del contenido	Conocimiento pedagógico del contenido (conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes vinculada a la materia, conocimiento del currículo, conocimiento de estrategias docentes, etc)
	Conocimiento sobre los aprendices	
	Conocimiento sobre los fines, objetivos, valores y principios teóricos	
	Conocimiento del contexto educativo	Conocimiento del contexto (la comunidad, el entorno, el centro educativo y el contexto del estudiante).
Conocimiento curricular	Conocimiento curricular	

Fuente: Elaboración propia

Desde Grossman hasta la actualidad han surgido diversos modelos para explicar el carácter multidimensional del conocimiento del docente. Por ejemplo, Borko (2004) simplificó el conocimiento del docente en tres dimensiones centrales: saber qué, saber cómo y saber por qué. Otros han creado categorizaciones más complejas en las que se presenta una relación interrelacionada y simbiótica entre las categorías. Sin embargo, todos coinciden en que el rol de los estudiantes como agentes activos, el papel del contexto en la formación de los diferentes conocimientos del docente y el papel de la evaluación como una herramienta transformadora son aspectos de gran importancia (Carlsen, 1999; Magnusson; Krajcik y Borko, 1999; Morine-Dersheimer y Kent, 1999; Rollnick et al., 2008).

3.2. Conocimiento base del docente de lenguas adicionales (AL)

La investigación sobre las didácticas específicas adaptó el marco general de Shulman a perfiles de disciplinas. En el caso del conocimiento del docente de AL, descubrimos que comprender el conocimiento base para el docente de AL es aún más importante que en otras áreas de conocimiento, dado que el idioma no solo es la materia en sí, sino también el principal recurso de enseñanza (Faez, 2011). Por esta razón, Lafayette (1993) centró su atención en el conocimiento de la materia como rasgo distintivo del conocimiento del docente de LA y lo describió según tres dominios: (a) competencia lingüística, (b) literatura, cultura y civilización, y (c) análisis lingüístico. Un aspecto distintivo de este modelo es el énfasis en la conciencia cultural de los docentes, así como el conocimiento sobre la adquisición de LA. Day (1993), basado en Shulman (1986, 1987) y Grossman (1990), definió cuatro categorías principales: (a) conocimiento del contenido, que se refiere principalmente al conocimiento lingüístico como fonología, léxico, sintaxis, pragmática, etc., (b) conocimiento pedagógico relacionado con prácticas de enseñanza generales como planificación de clases, gestión del aula, currículo, etc., (c) conocimiento pedagógico del contenido, que aborda el cómo enseñar LA, y (d) conocimiento de apoyo, que incluye conocimiento sobre otras disciplinas que respaldan el proceso de aprendizaje-enseñanza, como psicolingüística, sociolingüística, pedagogía, etc.

Richards (1998), siguiendo a Shulman (1987), propuso un modelo de conocimiento base del docente de la LA compuesto por seis dimensiones diferentes: (1) teorías de enseñanza: bases teóricas pedagógicas para abordar el proceso de enseñanza; (2) habilidades y estrategias de enseñanza; (3) habilidades y estrategias de comunicación y competencia lingüística: ser efectivo en la comunicación en la lengua de enseñanza. (4) conocimiento del contenido: conocimiento disciplinar sobre la lengua. (5) razonamiento pedagógico y toma de decisiones: habilidades cognitivas complejas que facilitarán la selección de los contenidos correctos o cómo abordar pedagógicamente esos contenidos. (6) conocimiento contextual: hace referencia tanto al contexto del niño como al contexto escolar.

Freeman y Johnson (1998) reconceptualizaron estos modelos para incorporar la perspectiva socio-cultural, y enfatizaron a los docentes de lenguas como aprendices experimentados de lengua de enseñanza; asimismo, dieron importancia a analizar la situación de aprendizaje y el grupo de aprendices, proponiendo tres tipos interrelacionados de conocimiento, que llevarán a los docentes de LA a explorar y comprender con éxito sus propias acciones y prácticas en un proceso de introspección sobre la enseñanza, desarrollando el conocimiento base que deben abordar: la naturaleza del docente-aprendiz (conocimiento sobre docente-aprendiz), la naturaleza de la escuela y la escolarización (conocimiento sobre contexto social) y la naturaleza de la enseñanza de la lengua (conocimiento pedagógico sobre la lengua).

En 2005 Tarone y Allwright actualizaron el modelo de Freeman y Johnson, con un elemento crucial: la comprensión del proceso de aprendizaje de idiomas y del aprendiz de idiomas. En estos modelos, el aprendiz y el contexto de enseñanza-aprendizaje desempeñan un papel clave en la definición del conocimiento del docente, construyendo este concepto sobre la base del enfoque sociocultural.

Johnson (2015) afirma que el conocimiento base del docente es flexible y dinámico que va adaptándose a los contextos particulares.

Vélez-Rendón (2002) indica que en el siglo actual ha habido un nuevo cambio de paradigma alentado por el enfoque sociocrítico hacia la formación de docentes que implica “indagar en entornos de ocurrencia natural [permitiendo] una comprensión más profunda de fenómenos y experiencias vividas por los participantes” (p. 458). Dentro de este escenario, García (2008) ha ampliado la teoría de la formación de docentes de lenguas adicionales hacia la formación de docentes multilingües, identificando cuatro tipos principales de conocimientos que un docente debería dominar para enfrentar el aula multilingüe: conocimiento de la lengua, conocimiento sobre la lengua, conocimiento pedagógico y comprensión sociocultural. Más recientemente, Kubanyiova (2020) ha resaltado la necesidad de una formación docente que aborde los nuevos roles de docentes de LA exigidos por la sociedad diversa y multilingüe.

3.3. Conocimiento base de maestros de educación infantil

Siendo un área relativamente reciente dentro de la Educación y carente de profesionalización en muchos países, la educación infantil no ha recibido una atención significativa dentro de la formación de docentes. La mayoría de los estudios son relativamente noveles y están relacionados con el perfil de acceso para el personal de educación infantil en lugar de reflexionar sobre los conocimientos y habilidades necesarios que el educador debería adquirir en su formación. Organizaciones como la UNESCO han trabajado intensa y extensamente en la profesionalización de la fuerza laboral para la educación infantil y en brindar formación de calidad para los docentes, siendo uno de los objetivos de la agenda 2030. Como consecuencia, la UNESCO está diseñando un marco de competencias docentes para la educación infantil de calidad que principalmente divide las competencias de los docentes en 4 dimensiones (UNESCO, 2018): (1) conocimiento del contenido, práctica pedagógica y evaluación; (2) conocimiento sobre el entorno de aprendizaje; (3) compromiso y colaboración de las familias; y (4) desarrollo profesional docente. Concretamente, el primero tiene que ver con el conocimiento base del docente e incluye las siguientes competencias: (a) Comprende el desarrollo y aprendizaje holístico del niño; y (b) facilita el desarrollo y aprendizaje del niño. Dentro de estas competencias se identifican los siguientes conocimientos:

- Desarrollo holístico del niño y aprendizaje, incluyendo
- Leyes educativas fundamentales, políticas, planes de estudios y estándares sobre la educación infantil
- Prácticas apropiadas para el desarrollo
- Pedagogías y estrategias basadas en el juego
- Conocimiento multicultural
- Conocimiento sobre otras lenguas, especialmente la lengua materna del niño

Por otra parte, y debido al enfoque más holístico fomentado en la educación infantil, hay una suposición aceptada de que los maestros de educación infantil no requieren un gran dominio del conocimiento de las áreas específicas. Sin embargo, estudios recientes apoyan un enfoque de conocimiento disciplinario en la formación de docentes de educación infantil, concluyendo que este es un componente clave en el conocimiento del docente “if children’s conceptual learning is to be extended in response to their thirst for knowledge and understanding” (Hedges y Cullen, 2005, p.76).

Dalli (2008) en una encuesta con 255 docentes de educación infantil de Nueva Zelanda destacó que los dominios profesionales de los maestros de educación infantil deberían incluir (a) estilo pedagógico (cercano a los niños, disposición para interactuar con los niños, etc.), (b) conocimiento y prác-

tica especializada (conocimiento sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños y el plan de estudios de educación infantil) y (c) relaciones colaborativas para colaborar de manera fluida con las familias y otros docentes, incluyendo buenas habilidades de comunicación.

Como describe Kim (2013), basado en Grossman (1990), el conocimiento base de educación infantil debe incluir conocimiento sobre todas las áreas de contenido, no en profundidad, pero con suficiente dominio como para comprender la importancia de cada área de contenido dentro del desarrollo general del niño. En segundo lugar, el conocimiento pedagógico general agrupa la planificación de lecciones, estrategias de instrucción, motivación de los estudiantes, ambiente en el aula y teoría del desarrollo infantil. El conocimiento del contenido pedagógico en la educación infantil implica saber cómo se pueden ofrecer los contenidos a los niños de la manera más eficiente dada la edad del grupo. Finalmente, el conocimiento del contexto aborda comprender el contexto del niño y los entornos comunitarios con el objetivo de ofrecer una educación personalizada y realista con las inquietudes de los aprendices y de la sociedad.

3.4. Hacia la confluencia de conocimiento base

Los modelos anteriores han descrito el conocimiento base de los docentes por separado: el del maestro de educación infantil y el del docente de lenguas adicionales. Sin embargo, cuando tratamos la construcción de un perfil docente que aborde el plurilingüismo en aulas de educación infantil de manera eficaz e integrada, consideramos necesario construir un puente entre ambos para hacer frente a las demandas educativas de entornos plurilingües de educación infantil.

Si bien el enfoque en áreas específicas de contenido en la formación de docentes de la primera infancia es algo controvertido (Burns, et al., 2021), existe la tendencia a creer que el educador de la primera infancia debería recibir una formación general para hacer frente al enfoque holístico del plan de estudios de esta etapa educativa, lo que presumiblemente implicaría la capacidad del docente para detectar situaciones de exploración espontánea que estimularán a los niños. Sin embargo, los estudios han demostrado que para promover experiencias de aprendizaje de alta calidad en la primera infancia, los docentes necesitan estar familiarizados con las diferentes áreas de contenido (Anders y Rossbach, 2015; Gasteiger et al., 2019; Bruns, Gasteiger y Strahl, 2021).

Tras analizar la literatura existente, Kim (2013, 2015) es el único modelo sobre conocimiento base que busca fusionar los dominios de conocimiento del docente de lenguas y del docente de educación infantil. Su modelo, resumido en la tabla 2, se basa en el marco de Grossman (1990) que actualiza con la revisión de literatura e investigación empírica. Este modelo es un paso preliminar que aún debe ser objeto de una seria reflexión y revisión, ya que se basa fundamentalmente el perfil del especialista de idiomas, al que va incorporando componentes del perfil del conocimiento del maestro de educación infantil, pero sin duda, supone un empuje hacia la creación de esa área de conocimiento que necesita incorporar.

Tabla 2. Modelo de conocimiento base del maestro de lenguas adicionales para la educación infantil (Kim, 2013, 2015)

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA	Adquisición L1 Adquisición de L2 Conocimiento lingüístico Dominio de la lengua de enseñanza
CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL	Manejo del aula Programación Organización grupal Desarrollo evolutivo

CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO	Juego del lenguaje Conciencia lingüística del docente
CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	Contexto familiar del niño Contexto del aula Currículo nacional

4. CONCLUSIONES

Este capítulo ha abordado a través de la revisión bibliográfica el conocimiento base de los maestros de educación infantil y de los maestros de lenguas adicionales en un intento de conocer qué conocimiento es necesario para los maestros que abordan el aprendizaje de lenguas en edades muy tempranas. Los modelos existentes han tratado tradicionalmente estas áreas por separado, pero es necesario tender un puente entre ellos para abordar eficazmente las complejidades de este rol específico. Al combinar la experiencia de la educación de la primera infancia con la enseñanza de idiomas adicionales, los docentes pueden navegar eficazmente por las demandas de estos jóvenes aprendices que se educan como sujetos multilingües. La investigación y el desarrollo futuro deberían centrarse en crear un marco integral que abarque ambos dominios, permitiendo un enfoque más holístico en la formación y práctica docente.

Aunque existe cierta controversia en torno al enfoque en áreas específicas de contenido en la formación de docentes de educación infantil, los estudios han demostrado de manera consistente la importancia de las áreas específicas de conocimiento para promover experiencias de aprendizaje de alta calidad. La idea de que los maestros de educación infantil deben poseer una formación amplia y general para atender a la naturaleza holística del currículo de la primera infancia ha sido cuestionado por numerosos estudios que destacan la necesidad de que los docentes estén familiarizados con diferentes áreas de contenido. La formación de los maestros de educación infantil en disciplinas específicas está ganando reconocimiento, entre ellas, la de las lenguas adicionales. En consecuencia, este capítulo presenta una primera reflexión sobre este perfil conjunto que debería partir del maestro de educación infantil e incorporar el conocimiento base del maestro especialista en lenguas adicionales. Se requiere un mayor refinamiento y reflexión para perfeccionar los modelos existentes y explorar la interacción entre el conocimiento específico del dominio y las demandas únicas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en esta educativa.

RECONOCIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i LEyLA (Ref. PID2021-123055NB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. K., Walker, M., & Kanga, Y. (2020). Survey of Teachers in Pre-primary Education (STEPP) Lessons from the implementation of the pilot study and field trial of international survey instruments. <https://acortar.link/vJN7iN>
- Alstad, G. T. (2020). Preparing Teachers for Early Language Education. In M. Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education* (pp. 1–28). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_22-1

- Anders, Y., & Roszbach, H.-G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: the influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305–322.
- Andúgar, A., Cortina-Pérez, B. and Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 467-487. [10.30827/profesorado.v23i1.9163]
- Borzova, E., & Shemanaeva, M. (2019). A University Foreign Language Curriculum for Pre-Service Non-Language Subject Teacher Education. *Education Sciences*, 9(163), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci9030163>
- Bruns, J., Gasteiger, H., & Strahl, C. (2021). Conceptualising and measuring domain-specific content knowledge of early childhood educators: A systematic review. *Review of Education*, 9(2), 500–538. <https://doi.org/10.1002/rev3.3255>
- Cortina-Pérez, B. & Andúgar, A. (2021) Exploring the ideal foreign language teacher profile in Spanish preschools: teacher education challenges. *Teachers and Teaching*, 27(8), 713-729, DOI: 10.1080/13540602.2021.2004112
- Council of Europe (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en/format-HTML/source-120618859>
- Eurydice. (2023). Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>
- European Commission. (2011). Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
- European Commission. (2011). Communication from the European Commission: Early Childhood Education and Care: Providing all children with the best start for the world of tomorrow, COM 66 final, 2011. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011D-C0066&from=EN>.
- European Commission. (2019). Key data on early childhood education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice.
- Faez, F. (2011). Points of departure: Developing the knowledge base of ESL and EFL teachers for K-12 Programs in Canada. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14, 48-82.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-418.
- Gasteiger, H., Bruns, J., Benz, C., Brunner, E. & Sprenger, P. (2019). Mathematical pedagogical content knowledge of early childhood teachers: a standardized situation-related measurement approach, *ZDM. Mathematics Education*, 52, 193–205.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2005). Subject Knowledge in Early Childhood Curriculum and Pedagogy: beliefs and practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 66-79.
- Kubanyiova, M. (2020). Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*, 24(1), 49–59. <https://doi.org/10.1177/1362168818777533>
- Lazzari, A. (2017). The current state of national ECEC quality frameworks, or equivalent strategic policy documents, governing ECEC quality in EU Member States. NESET II ad hoc question No. 4/2017. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ4.pdf>

- Mourão, S. (2015). English in Pre-Primary: The challenges of getting it right. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to Young Learners : Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Old* (pp. 51–70). Bloomsbury Academic.
- Mourão, S. (2019). Research into the teaching of English as a Foreign language in early childhood education and care. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 425–440). Routledge.
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaitė I. (2016). Professionalisation of Childcare Assistants in Early Childhood Education and Care (ECEC): Pathways towards Qualification, NESET II report. Publications Office of the European Union.. doi: 10.2766/898530
- Richards, J. (1998). *Beyond training*. Cambridge University Press.
- Rixon, S. (2013). British council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide. <https://acortar.link/83hQ61>
- Sanders K., & Farago F. (2018). Developmentally Appropriate Practice in the Twenty-First Century. In: Fleer M., van Oers B. (eds) *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_71
- Schwab, J.J. (1978). *Science, curriculum and liberal education*. University of Chicago Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tarone, E., & Allwright, D. (2005). Language teacher learning and student language learning: Shaping the knowledge base. In D.J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (pp. 5-23). Lawrence Erlbaum Publishers.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). Education 2030. Incheon declaration and Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. UNESCO.
- Uslu, B. (2020). The effect of foreign language acquisition on preschool children's self-regulation and social skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 548–567. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783928>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Van Laere, K., Sharmahd, N., Lazzari, A., Serapioni, M., Brajčević, S., Engdahl, I., Heimgaertner, H., Lambert, L., & Hulpia, H. (2021). Governing quality Early Childhood Education and Care in a global crisis: first lessons learned from the COVID-19 pandemic, NESET report, Executive Summary. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/034156.
- Vélez-Rendón, G. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 35(4), 457–467. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01884.x>