

Análisis descriptivo de las materias de inglés en los grados de Educación Infantil en las universidades españolas

A Descriptive Analysis of English Subjects in Early Childhood Education Degrees in Spanish Universities

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1495>

Recibido: 12 de diciembre 2022
Aprobado: 26 de mayo de 2023
Publicado: 23 de junio de 2023



Aitor Garcés-Manzanera ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-1789-9046>

¹ Universidad del Atlántico Medio, Facultad de Educación, Las Palmas de Gran Canaria, España. aitor.garces@pdi.atlanticomedio.es

* Autor de correspondencia:
Aitor Garcés-Manzanera, Universidad del Atlántico Medio, Facultad de Educación, Las Palmas de Gran Canaria, España, aitor.garces@pdi.atlanticomedio.es

Para citar este artículo:
Garcés-Manzanera, S. (2023). Análisis descriptivo de las materias de inglés en los grados de Educación Infantil en las universidades españolas. *Papeles*, 15(30), e1495. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1495>

Resumen

Palabras clave
Segunda lengua extranjera;
universidad; enseñanza superior;
estilo educativo; educación
infantil.

Introducción: este estudio analiza cómo se enseña el inglés en las universidades españolas en el ámbito de la educación infantil. El objetivo principal es detectar tendencias y evaluar si se están considerando las capacidades profesionales y académicas necesarias para la formación lingüístico-pedagógica. **Metodología:** se tomó una muestra dirigida de 10 universidades españolas públicas, donde se analizaron sus guías docentes usando un instrumento *ad hoc* basado en estudios previos. Se evaluaron tanto materias obligatorias como optativas en las que la lengua extranjera (inglés) fuera el foco principal. **Resultados:** los resultados muestran un balance entre el contenido específico de educación y lengua, con variaciones entre los diferentes ítems analizados. Aunque se aborda la enseñanza del inglés desde una perspectiva generalista, hay una presencia significativa del contexto específico educativo. **Conclusiones:** este estudio ofrece una visión detallada sobre cómo se enseña el inglés en las universidades españolas en el ámbito de la educación infantil. Los resultados sugieren que existe una preocupación por integrar la formación lingüística con la pedagógica, pero aún hay margen para mejorar y considerar las capacidades profesionales y académicas necesarias para la formación lingüístico-pedagógica. En resumen, se necesita una mayor atención a la formación específica en el ámbito de la educación infantil para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en las universidades españolas.

Abstract

Keywords
Second foreign language;
university; higher education;
teaching style; Early Childhood
Education

Introduction: After the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), modules on foreign languages (especially, English) gained importance through a series of changes introduced in the curriculum in the framework of the new Bologna Process, motivated as well by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL). In the case of the Degree in Early Childhood Education, the inclusion of English as a Foreign Language (EFL) modules had a very instrumental focus, concentrating on linguistic aspects of the language. Nonetheless, the competences in such EFL modules were general without taking into consideration the professional and academic needs. **Methodology:** Hence, the aim of this work is to identify tendencies in the EFL modules in the Degrees in Early Childhood Education. With a convenience sample of 10 Spanish state universities, their Academic Guides were analyzed using an *ad hoc* instrument based on Garcés (2021a). **Results and conclusion:** The results obtained demonstrated a balance between specific context on education, and language-related aspects, with a certain degree of variation between the items analyzed.

1. Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras y, en particular, del inglés como lengua extranjera fue puesta de manifiesto en la concepción inicial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este mismo contexto, surgió el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2017), cuya importancia pronto se vio reflejada no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles obligatorios, sino también posobligatorios. Así, los marcos curriculares de estudios superiores fueron modificados para incluir estos cambios cualitativos y cuantitativos en las materias de lengua extranjera. Así, el Plan Bolonia, que fue legislado con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y posteriormente modificado (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), no parecían adaptarse por completo a los preceptos de la Declaración de Bolonia (1999). Uno de los motivos fundamentales se enmarcaba en el hecho de que la implementación de los módulos de las materias de lengua extranjera se distanciaban demasiado de los objetivos originales planteados en dicha declaración.

En el contexto más explícito de la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria, y el contexto educativo, los grados de las facultades de Educación han desempeñado un papel clave para comprender la forma en que los futuros maestros habían de lidiar con el día a día (Cortina Pérez, 2011). La naturaleza comunicativa de una segunda lengua hace que las competencias lingüísticas sean fundamentales durante los años en educación superior. En este mismo sentido, el componente experiencial fomenta que las situaciones simuladas en el aula mediante el uso de la lengua extranjera puedan extrapolarse en un futuro al contexto escolar. Uno de los aspectos más relevantes se

La naturaleza comunicativa de una segunda lengua hace que las competencias lingüísticas sean fundamentales durante los años en educación superior.

sustenta en la necesidad de que los futuros maestros adquieran los recursos lingüísticos apropiados. De no ocurrir esta situación, nos encontraremos con un problema con dos vertientes: en primer lugar, surgirán un gran número de dificultades en la rutina propia del maestro y, en segundo lugar, los futuros maestros no serán capaces de comunicarse con soltura en inglés como resultado de no haber alcanzado con una solidez suficiente el nivel B1.

Los trabajos previos de investigación han puesto de manifiesto la necesidad de incluir contenido relacionado con la educación en los módulos de las asignaturas de lengua extranjera (inglés) en los grados de Educación Primaria en las universidades españolas (cf. Garcés-Manzanera, 2021a). Entre los resultados más destacables podemos mencionar que la educación como parte del vocabulario y del aspecto situacional de lengua extranjera (inglés) no había sido implementado en estos módulos de los grados de Educación, los cuales adoptaron una perspectiva bastante más generalista.

Otro de los resultados más relevantes que se obtuvieron en esta investigación hace referencia al título, cuyo propósito no corresponde en su plenitud a aquello que se enseña en ella. Así, en el estudio de Garcés-Manzanera (2021a), las asignaturas cuyo título era “Enseñanza y aprendizaje del inglés” no incluían el deseable componente relacionado con la educación o la didáctica.

2. El contexto educativo para el desarrollo de competencias en lengua extranjera

El interés por las lenguas extranjeras y su estrecha vinculación al marco de la educación superior vino potenciado por la firma de la Declaración de La Sorbona en 1998 (Edwards Schachter y López Santiago, 2008). Los esfuerzos por incorporar y perfeccionar la lengua extranjera intentaron integrarse en los planes de estudio. En el caso de los grados de Educación, esta incorporación planteaba una serie de retos curriculares y académicos. Tal y como indica Jover et al. (2016), la habilitación profesionalizante del maestro distingue tres tipos de maestros con competencia profesional en una lengua extranjera:

Maestro generalista. Imparte todas las materias del currículo, como figura de tutor de aula, además de la de lengua extranjera.

Maestro semiespecialista. Además de la especialidad que imparte principalmente (véase, por ejemplo, Educación Física), también está cualificado para impartir lengua extranjera, así como el programa bilingüe.

Maestro especialista. A diferencia del anterior, la competencia profesional de este maestro se centra exclusivamente en la impartición de una materia específica; en este caso, el maestro impartiría clases de lengua extranjera de forma habitual.

No obstante, en el caso de los maestros y las maestras de Educación Infantil, la existencia de menciones que permitan especializarse en una materia específica, y rara vez en lengua extranjera, es un aspecto aún ausente en la mayoría de los planes de estudio de las universidades españolas. Por ende, la mayoría de los grados en Educación Infantil se han centrado en formar al primer tipo de maestro.

Por tanto, esta situación tan concreta hace que sea necesario explorar una reevaluación del papel que desempeñan tanto los maestros como sus competencias en el contexto de lengua extranjera (inglés), así como aquellos relacionados con el contexto educativo en el que se circunscriben sus actuaciones. La literatura previa ha argumentado que, en el caso de que los futuros profesores se encuentren ante situaciones simuladas o similares a las de la vida real en las sesiones lectivas de la asignatura, estas suponen oportunidades esenciales que garantizan el desarrollo de ciertas competencias más allá de la mera mejora de la lengua extranjera (cf. Le Boterf, 1995).

Por otro lado, estas competencias tienen una naturaleza fundamentalmente interdisciplinar, que incluyen habilidades de toma de decisiones, de debate, así como la crítica constructiva de varias fuentes científicas. Estos aspectos han sido resaltados en estudios previos en tanto los futuros maestros o maestros aprendices han de adquirir las habilidades necesarias que les permitan enfrentarse a situaciones habituales en las que el uso de la lengua extranjera se desarrolle a la par que se da paso al uso de habilidades que aseguren una reacción apropiada a situaciones relacionadas con la educación (Garcés-Manzanera, 2021b). Tomemos como ejemplo un maestro que ha de presentar un pequeño proyecto delante del claustro de profesores. Este tipo de situaciones requiere ciertas habilidades, entre las que podemos destacar la preparación de proyectos, desarrollarlos y usar una serie de estrategias comunicativas. Estas habilidades han de ser aprendidas y desarrolladas, al menos de forma inicial durante el periodo de formación universitario.

Las competencias específicas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como indican Urbano Marchi y González Las (2013), son necesarias y tienen un carácter transversal con la profesión docente:

1. *Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.*
2. *Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.*
3. *Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.*
4. *Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.*
5. *Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.*
6. *Fomentar la lectura y animar a escribir.*
7. *Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.*
8. *Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.*
9. *Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.*
10. *Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes.* (p. 229)

Las competencias mencionadas se refieren a una serie de aspectos que están, como sabemos, relacionados estrechamente con las etapas educativas más tempranas. El maestro de Educación Infantil debe ser plenamente consciente del proceso de aprendizaje y fomentar un entorno multilingüe, pero su propia competencia docente y profesional ha de incluir afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Esto, en cierto modo, conlleva que el futuro maestro sepa desenvolverse en un contexto escolar variado lingüísticamente, lo que implícitamente requiere diversos aspectos pragmáticos: por ejemplo, el cambio de registro formal a informal, el uso de expresiones específicas para el trato con los estudiantes de Educación Infantil o durante las tutorías con los padres,

así como el uso de la lengua adaptado a la enseñanza. De la misma forma, el componente lingüístico y de uso de la lengua se ha de desarrollar en todas las destrezas, ya que estas están interrelacionadas. En este sentido, las materias de lengua extranjera (inglés) en el entorno universitario del futuro maestro de Educación Infantil habrían de velar por ello. Finalmente, la competencia relacionada con el desarrollo y la evaluación de contenidos para su integración en recursos didácticos tiene una especial vinculación con la adquisición de competencias lingüísticas. Sin poseer un nivel adecuado en la lengua extranjera y, además, carecer de los conocimientos precisos didáctico-disciplinares, estos no serán capaces de elaborar materiales adaptados a la etapa de Educación Infantil.

Además de la previsible necesidad de adaptar los contenidos a un escenario más específico en el que los futuros maestros de Educación Infantil puedan desarrollar sus competencias, Urbano Marchi y González Las (2013) apuntan a que la carga horaria otorgada a asignaturas de lengua extranjera en los grados de Educación se limita a una horquilla que va de los 6 a los 12 créditos. De forma similar, la optatividad en cuanto a materias de lengua extranjera en estos grados queda relegada de forma inexistente. Por otro lado, el vínculo



Las competencias instrumentales que se adquieren en las materias de lengua extranjera (inglés) y, específicamente, en los grados de Educación Infantil, deberían siempre ir orientadas no solo al conocimiento de la organización y planificación.

entre la denominación de la asignatura y su contenido es de especial relevancia, como ya indicó Garcés-Manzanera (2021a) en su estudio con los grados de Educación Primaria. Así, se descubre que los aspectos didáctico-disciplinares en las materias de lengua instrumental que deberían tener este componente, especialmente orientado a la pragmática y el vocabulario, son casi inexistentes. Esto hace que una reevaluación de las materias sea necesaria, no solo por el entorno multilingüe en el que se circunscribe la escuela actual, sino por la necesidad imperante de preparar al maestro en formación para que sea capaz de desenvolverse no solo para el entorno, sino en el entorno. Esto nos lleva a repensar los métodos de enseñanza utilizados, así como la variedad presente en dichas materias de lengua extranjera (Alcón Soler, 2011).

Esta reflexión ya ha sido planteada en estudios previos (véase, por ejemplo, Martín del Pozo, 2013) en los que se cuestiona, además, su diseño, lo cual también puede y debe observarse en las materias de lengua extranjera en un contexto predominantemente universitario.

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (Instituto Nacional de Evaluación

Educativa [INEE], 2012) puso de manifiesto la importancia de las destrezas de interacción y expresión oral en las asignaturas de lenguas extranjeras. Relacionando esta destreza con el contexto de enseñanza de los maestros de Educación Infantil, su importancia no es baladí, pues se trata de un aspecto esencial debido a su figura como modelo para el aprendizaje de la lengua. Así, la competencia oral debe ser no solo suficiente, sino también adecuada para la enseñanza y, por otro lado, ha de servir para desarrollar las competencias profesionales relacionadas con el contexto educativo. Entre estas, destacamos las mencionadas por Garcés-Manzanera (2021a): compartir experiencias educativas internacionales, desarrollo de proyectos europeos en el marco común de participación internacional y estancias de movilidad.

Otro de los aspectos más importantes resaltados en estudios previos (véase, por ejemplo, Martínez Clares y González Morga, 2019) son las competencias derivadas del denominado modelo Tuning, que viene siendo aplicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de la Acreditación (Aneca) desde hace años. Globalmente, las competencias que se distinguen son las siguientes: instrumentales, personales y sistémicas. Las competencias instrumentales que se adquieren en las materias de lengua extranjera (inglés) y, específicamente, en los grados de Educación Infantil, deberían siempre ir orientadas no solo al conocimiento de la organización y planificación. En este sentido, los futuros maestros de infantil deberán afrontar situaciones diarias en un contexto escolar que supondrán desde planificar las sesiones lectivas hasta organizar reuniones con padres y con el resto de compañeros. Una serie de subcompetencias que se incluyen en esta categoría de competencias instrumentales está directamente relacionadas con el desarrollo de competencias orales y escritas (véase Garcés-Manzanera,

2021a). Además, la subcompetencia de toma de decisiones también constituye un aspecto clave que ha de ser desarrollado tanto en la primera lengua (L1) como en la lengua extranjera. Así, el futuro maestro podrá verse inmerso en situaciones que requieran competencias comunicativas que van más allá del mero conocimiento de la lengua, que, por tanto, supone el desarrollo de habilidades críticas. Entre estas competencias instrumentales, también hemos de destacar el diseño y la gestión de proyectos profesionales (Martínez Clares y González Morga, 2019), en tanto el maestro de Educación Infantil deberá ser capaz de desarrollar y diseñar materiales. Esta competencia también va ligada a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la gestión de la información, puesto que implican un complemento necesario para el desarrollo de materiales, pero también una competencia esencial para la comunicación digital.

En cuanto a las competencias personales, hay varias subcompetencias que es preciso destacar. En primer lugar, el trabajo en equipo (*teamwork*) supone una habilidad que hay que desarrollar, puesto que implica la cooperación y colaboración para llegar a una meta o un consenso. En el caso del futuro maestro de Educación Infantil, este deberá ser capaz de coordinarse con el resto de compañeros docentes desde varios puntos de vista interdisciplinares (por ejemplo, coordinarse para elaborar un proyecto educativo, o elaborar un plan para la transmisión de valores específicos). Lingüísticamente, las expresiones comunicativas que se han de aprender para desarrollar estas competencias de trabajo en equipo y de toma de decisiones deben ser integradas en el aula de universidad mediante la incorporación de *role-plays* que tengan relación con el contexto escolar que se pretende simular (Hager et al., 1994). Sin duda, este trabajo en equipo va ligado a la interacción

social que permite adecuar el registro a la situación contextual necesaria. Tal y como destaca Garcés-Manzanera (2021a), la interacción social está relacionada con el control emocional en tanto el control de las emociones es un aspecto clave de la comunicación lingüística. Estas competencias deben ser aprendidas (en el caso de que no se hayan desarrollado previamente) y transmitidas en el entorno universitario, especialmente, cuando el propósito se centra en enseñar a las futuras generaciones.

Por último, hemos de hacer especial referencia a las competencias denominadas sistémicas, que conllevan una perspectiva individualista. En este caso, las subcompetencias se refieren al trabajo autónomo, la creatividad e innovación, la adaptación y motivación. Todas estas subcompetencias son transversales en tanto la competencia profesional se vería reflejada en ellas, pues el mero hecho de proponer actuaciones en el aula de Educación Infantil en las que se potencien hábitos de vida saludable conlleva, además de la relación con la lengua extranjera, considerar el contexto, el uso del vocabulario relacionado con este campo (vida saludable, deporte, comida sana), así como expresiones del ámbito didáctico-disciplinar.

Tomando como base lo mencionado, en este estudio, se pretende arrojar luz sobre la forma en la que el contexto y el contenido relacionado con la educación son abordados en las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado en Educación Infantil. Así, el objetivo es complementar la información aportada por estudios previos (véase, por ejemplo, Torres Zúñiga y Carrasco Flores, 2020) en cuanto a la presencia del contexto específico educativo en las guías docentes de las materias de dicho grado de diversas universidades españolas para obtener una visión preliminar de la formación lingüístico-pedagógica en inglés.

3. Metodología

3.1 Muestra

Para la elaboración de este estudio, se tomó una muestra de 10 universidades españolas, donde, en un primer lugar, se analizaron aquellas materias obligatorias y optativas en las que la lengua extranjera (inglés) fuera el foco principal. Optamos por una muestra de conveniencia, puesto que el objetivo principal era obtener evidencia factual de cómo se organizan las materias de lengua extranjera en el Grado de Educación Infantil y el grado de presencia de contenido educativo o relacionado con el aspecto didáctico-disciplinar.

Para ello, accedimos a las webs de las universidades seleccionadas en la tabla 1, para lo cual se creó un documento de Excel donde se incluyeron los metadatos del estudio que ayudarían a organizar la información contenida en los documentos oficiales en los que nos basamos, es decir, las guías docentes de las asignaturas y el plan de estudios del Grado de Educación Infantil.

Las universidades seleccionadas son las indicadas en la tabla 1.

El denominador común que se usó para obtener la muestra dirigida fue, por un lado, que las asignaturas tuvieran al menos seis créditos, y por otro, que las guías docentes fueran accesibles desde la red y tuvieran

información suficiente referente a los contenidos. A diferencia de otros estudios, como Torres Zúñiga y Carrasco Flores (2020), el propósito del análisis de las asignaturas de inglés como lengua extranjera en Educación Infantil se centró en las asignaturas *per se* y no en que el plan de estudios tuviera una mención de lengua extranjera (inglés). A continuación, se detalla el instrumento y las características analizadas en cada guía docente.

3.2. Instrumento

La recolección de datos con respecto a la información provista por estas guías docentes en las universidades mencionadas se realizó siguiendo una serie de criterios según estudios previos (véase Garcés-Manzanera, 2021a; Torres Zúñiga y Carrasco Flores, 2020). No obstante, la idea original de la que partió Garcés-Manzanera (2021a) tiene su inspiración en los criterios transversales utilizados en estudios previos similares que, si bien no ponían el foco en la lengua extranjera (Tejedor Calvo y Cervi, 2017; Urbano Marchi y González Las, 2013), hicieron uso de documentos oficiales para la recogida de tales datos. Por ende, se intentó adoptar un enfoque ecléctico que reuniera los requisitos de aquella información de relevancia para el estudio y, por otro lado, garantizara una presentación adecuada de dichos datos.

Por ello, el instrumento incluye datos dicotómicos, percentiles y de escala Likert. En la tabla 2, se pueden observar los criterios de la rúbrica (basados en Garcés-Manzanera, 2021a):

Como se puede observar en la tabla 2, el análisis tuvo como pretensión principal discernir a un nivel pormenorizado el enfoque (véase ítem 5) que puede ser instrumental referido a los aspectos lingüísticos o didáctica, es decir, centrada en los aspectos metodológicos de la enseñanza de la segunda

Tabla 1. *Universidades de la muestra dirigida*

Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de La Rioja
Universidad Complutense de Madrid	Universidad de Burgos
Universidad de Córdoba	Universidad de Cantabria
Universidad de Granada	Universidad de Huelva
Universidad de Jaén	Universidad de Murcia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Aspectos analizados en la rúbrica ad hoc

Aspectos analizados
1. Nombre de la asignatura
2. Curso en que se imparte
3. Créditos asignados
4. Tipo de asignatura (obligatoria u optativa)
5. Enfoque (instrumental, didáctica o combinado)
6. Título de la asignatura relacionado con el contenido (sí/no)
7. Tipo de contenido (lingüístico, didáctica o combinado)
8. Nivel de LE (MECRL)
9. Presencia de la gramática (Likert; 1-5)
10. Tipo de vocabulario (general, educativo o ambos)
11. Presencia de práctica oral (Likert; 1-5)
12. Lenguaje educativo (sí/no)
13. Prácticas interdisciplinares orales o escritas (sí/no)
14. Grado de presencia de aspectos educativos (expresado en porcentajes)
15. Grado de presencia de aspectos instrumentales o de lengua (expresado en porcentajes)

Fuente: Garcés-Manzanera (2021a).

lengua (L2). De la misma forma, el ítem 7 nos aportará información relevante con respecto al contenido, puesto que, en ocasiones, el enfoque puede indicarse de un modo, pero el contenido ser diferente. Este ítem también tiene conexión con los datos que se pretenden recabar respecto del vocabulario (ítems 10 y 12), que, en caso de tratarse de lengua instrumental, se espera que el papel del contexto educativo sea de especial relevancia.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante el final del curso 2020-2021, y conllevó el análisis de las guías docentes siguiendo la rúbrica en la tabla 2. El análisis de los datos se realizó de forma descriptiva a través del uso de porcentajes, y este se llevó a cabo con el *software* de análisis de datos cuantitativos JASP 0.14.0.00. Por su naturaleza, el estudio se ha centrado en obtener una visión global y, por tanto, no ha sido necesario un análisis de tipo intersujetos.

4. Resultados y discusión

En esta sección, procederemos a presentar los resultados descriptivos obtenidos tras el análisis de los datos incluidos en las guías docentes. Como se puede observar en la tabla 3, la mayor parte de las materias de lengua extranjera inglés se concentran en el curso 2º y 3º, con una asignación de seis créditos, sin haber encontrado materias que superen este umbral.

En cuanto al tipo de asignaturas, habitualmente se enmarcan en las materias obligatorias con un porcentaje considerablemente alto (78,94 %).

Siguiendo con lo expuesto en la tabla 4, el enfoque adoptado en dichas materias se encuentra equilibrado en tanto hay un número idéntico de universidades en las que se implementa una perspectiva instrumental o didáctica. Como se puede observar, también existe una correspondencia entre el título y lo que se imparte en la asignatura,

Tabla 3. Resultados de los ítems 2, 3 y 4

		Frecuencia	Porcentaje
Curso	1	4	21,05
	2	7	36,84
	3	5	26,31
	4	3	15,78
Créditos	6	19	100
Tipo	Obligatoria	15	78,94
	Optativa	4	21,05

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados de los ítems 5-8

		Frecuencia	Porcentaje
Enfoque	Instrumental	8	42,10
	Didáctico	8	42,10
	Ambos	3	15,78
Título	Sí	19	100
	No	—	—
Contenido	Lengua	8	42,10
	Didáctica	8	42,10
	Ambos	3	15,78
Nivel LE	B1	18	94,73
	B2	1	5,26

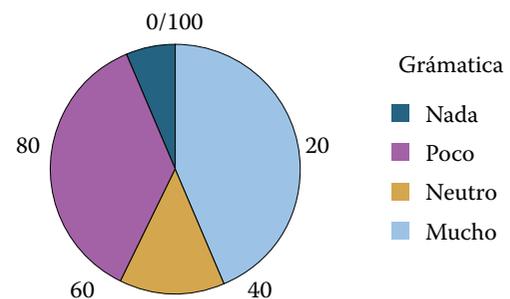
Fuente: elaboración propia.

con un porcentaje completo (100 %). En cuanto al contenido *per se*, nos encontramos ante la misma situación de los resultados del enfoque, pues el contenido se dedica a lengua o didáctica en un número similar de materias orientadas a esta.

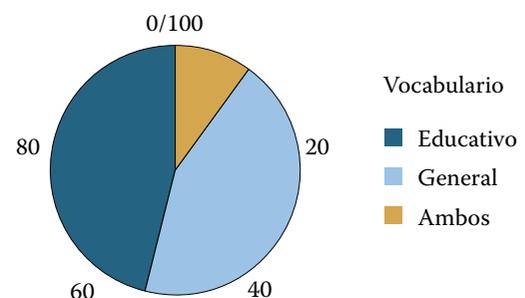
Finalmente, como se puede observar en el ítem Nivel LE, la mayoría de las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado en Educación Infantil se encuentran orientadas al nivel B1 según el MCERL.

Como se puede observar en las figuras 1-4, la mayor parte de estas materias tienen una

dedicación casi exclusiva a aspectos gramaticales, de modo que es considerable en algunas de ellas (47,36 %), mientras en otros casos es escasa (36,85 %). En el caso de la ausencia de enseñanza de la gramática en la materia, este hecho se debe, fundamentalmente, a que esta es una asignatura dedicada a la didáctica. Tal disparidad también queda reflejada en la distribución del tipo de vocabulario incluido en estos módulos, como se puede observar en la figura 2. En este sentido, se puede destacar que el vocabulario relacionado con la educación es mayor (47 %) que el vocabulario general (42 %).

**Figura 1.** Resultados del ítem 9 (gramática)

Fuente: elaboración propia.

**Figura 2.** Resultados del ítem 10 (tipo de vocabulario)

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la práctica oral, como se puede observar en la figura 3, la gran mayoría de las materias incluye una gran parte significativa del tiempo en esta (mucho: 21,05 %; bastante: 68,42 %).

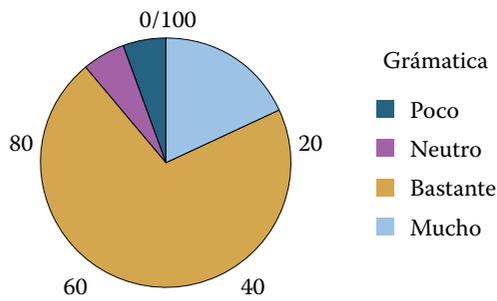


Figura 3. Resultados del ítem 11 (presencia de la práctica oral)

Fuente: elaboración propia.

Los resultados relacionados con la inclusión del lenguaje educativo y las prácticas interdisciplinarias son, igualmente, relevantes. En este sentido, como se puede observar en la figura 4, gran parte de las materias incluye lenguaje educativo (57,89 %), mientras el 42,18 % no lo hace.

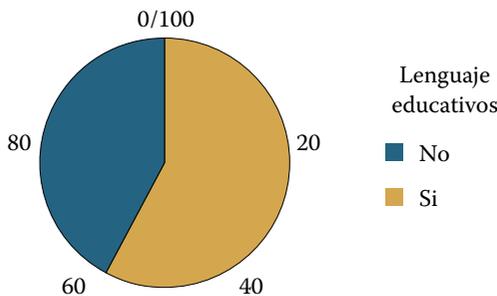


Figura 4. Resultados del ítem 12 (lenguaje educativo)

Fuente: elaboración propia.

El ítem correspondiente a la inclusión de prácticas interdisciplinarias en las materias de lengua extranjera en Educación Infantil indica que, por un leve margen, la mitad de las materias analizadas incluyen un componente, ya oral, ya escrito, en el que el contexto educativo es analizado desde la perspectiva de la lengua instrumental, así como del papel que los maestros de infantil desempeñarán en su futuro puesto de trabajo.

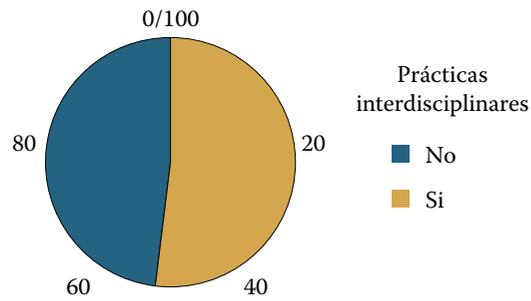


Figura 5. Resultados del ítem 13 (prácticas interdisciplinarias)

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado de Educación Infantil indican un equilibrio en cuanto a que el foco principal de la enseñanza sea la educación o la lengua instrumental. Así, un 50,5 % se centra en la lengua instrumental, mientras un 49,5 % lo hace en el contexto educativo.

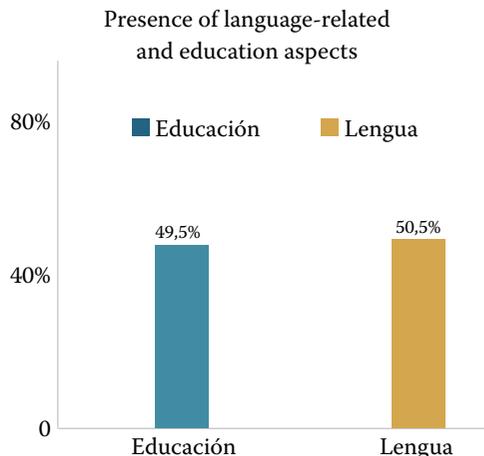


Figura 6. Porcentajes de presencia de aspectos relacionados con lengua y educación

Fuente: elaboración propia.

5. Conclusión

Esta investigación indagó teóricamente cuál es la organización curricular y de contenido de las materias de lengua extranjera (inglés) desde una perspectiva dual: el vocabulario incluido como parte de la enseñanza y la pragmática del contexto educativo, que

se inscribe en el ámbito de los grados de Educación Infantil en determinadas universidades españolas.

Tal y como se ha mencionado, uno de los aspectos clave de las materias de lengua extranjera (inglés) en grados universitarios como los de Educación Infantil ha de estar inequívocamente ligado a las competencias, e ir más allá del mero desarrollo de la lengua extranjera. Por otro lado, la enseñanza de la materia en el ámbito universitario también ha de contribuir a que los futuros maestros de infantil sean capaces de desarrollar una serie de habilidades enfocadas en su futura labor en un contexto escolar en Educación Infantil.

Además, los futuros maestros deben conocer no solo con un grado de profundidad considerable el currículo legislativo existente, sino también ser capaces de desenvolverse con relativa facilidad en diferentes situaciones con contextos multilingües (Urbano Marchi y González Las, 2013).

De entre los numerosos resultados obtenidos, podemos destacar que la mayoría de las materias se concentran en el segundo año, lo que, como consecuencia, puede resultar en una ausencia de conocimiento lingüístico hacia el final del periodo formativo. En este sentido, la ausencia de contenido relacionado

con la didáctica también puede afectar este proceso formativo. Tal organización es común en los grados de Educación Infantil en numerosas universidades españolas, y, pese a los intentos por integrar materias optativas relacionadas con la lengua extranjera (inglés) en el último año del grado universitario, muchas de ellas siguen concentrándose al inicio de los estudios universitarios.

Otro de los hallazgos está relacionado con el enfoque y el contenido que hemos encontrado en las guías docentes de estas materias de lengua extranjera (inglés). Se ha podido observar un equilibrio, puesto que la mayoría de estas materias trataban la lengua instrumental, pero también un número idéntico lo hacía con respecto al aspecto didáctico o didáctico-disciplinar. En este sentido, nuestros resultados difieren de lo revelado en estudios previos en las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado de Educación Primaria (Garcés-Manzanera, 2021a). Esta diferencia tiene su base en el hecho de que el currículo del Grado en Educación Infantil incluye, por lo general, una materia dedicada, exclusivamente, a aportar los conocimientos pedagógicos para la enseñanza de la lengua inglesa en esta etapa educativa. En línea con lo expuesto por Torres Zúñiga y Carrasco Flores (2020), la mayoría de asignaturas con contenido didáctico también adoptan un enfoque que se vincula estrechamente con el inglés para el contexto educativo.

La enseñanza de los conocimientos esenciales de la didáctica de la lengua inglesa ha de ser una parte inamovible de la formación de futuros maestros de Educación Infantil. No obstante, este aspecto entra en contraposición con la necesidad de que también aprendan a desenvolverse en el contexto educativo, de modo que sean capaces de afrontar problemas de la vida diaria escolar que puedan surgir. Esto está en consonancia con otros autores, como Sanz-Trigueros y Guillén-Díaz (2023), quienes destacan el portafolio europeo para

Los futuros maestros deben conocer no solo con un grado de profundidad considerable el currículo legislativo existente, sino también ser capaces de desenvolverse con relativa facilidad en diferentes situaciones con contextos multilingües.

maestros de Educación Infantil, dado que pone el foco en la necesidad imperante de preparar a los maestros de infantil para el manejo de la lengua instrumental en el contexto educativo del aula de infantil. En este sentido, el hecho de no incluir estos aspectos pragmáticos en las materias de lengua instrumental hace que la única oportunidad de desarrollar estas habilidades desaparezca por completo (Le Boterf, 1995). Por ello, Sanz-Trigueros y Guillén-Díaz (2023) también inciden en la necesidad de que la formación universitaria incluya y potencie el acompañamiento y la formación adaptada e individualizada de los futuros docentes en cuanto al contexto educativo de la Educación Infantil.

En referencia a la presencia de la gramática, no cabe duda de que esta es aún notoria en tanto la mayoría de las asignaturas tienen un alto componente lingüístico o instrumental. Sin embargo, surge la necesidad imperante de implementar metodologías fundamentalmente centradas en la comunicación (véase Garcés-Manzanera, 2021b), en que los futuros maestros utilicen el inglés como verdadera lengua franca en contextos simulados, más allá de las situaciones planteadas en cursos de lengua extranjera de enfoque muy general.

Por tanto, tomando como base lo mencionado, y lo explicitado en el marco teórico, queda patente la necesidad de desarrollar un modelo unificado como dirección común a la que debe dirigirse el currículo o legislación en materia universitaria en lo que respecta a las lenguas extranjeras, en especial, el inglés. Por ende, la propuesta unificada que se sugiere debería incluir:

Una reorganización rigurosa de las situaciones contextuales en las que se enmarcará la labor docente del maestro de Educación Infantil, que priorice su integración con los contenidos gramaticales y de vocabulario.

Una mayor visibilidad del contexto educativo o escolar en las destrezas de comprensión

lectora, expresión escrita o comprensión oral, sin relegar a un segundo plano la importancia del componente gramatical para un correcto desarrollo de la lengua.

Estos dos puntos engloban aspectos pedagógicos de gran relevancia. Así, se debe hacer una selección o elaboración de materiales específicos que sean transversales en cuanto al vocabulario. Estos también han de estar inexorablemente relacionados con el Grado en Educación Infantil. Por ejemplo, un material específico puede reflejarse en el uso de un texto interdisciplinar en el que los futuros maestros sean instruidos en la importancia de la organización en la enseñanza, el aula y otros contextos relacionados. Por ende, el uso de tal texto daría lugar a la adquisición de vocabulario, ya sea de forma intencionada o no, lo que fomentaría la comprensión de aspectos interdisciplinares relacionados con el contexto escolar en el que desarrollarán su labor docente. De la misma forma, los futuros maestros de Educación Infantil deberían adquirir competencias de pensamiento crítico que les permitiera evaluar de manera crítica diversas fuentes de forma tanto oral como escrita, especialmente a través del uso de una lengua extranjera. El desarrollo de las sesiones prácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el Grado de Educación Infantil también debe velar por emplazar el foco en las destrezas comunicativas que, en la medida de lo posible, favorezcan la simulación de situaciones reales en un contexto escolar. Entre estas situaciones podemos destacar aquellas que simulen las reuniones o claustros de profesores, las reuniones de tutoría con los padres de los alumnos, así como la habilidad de presentar nuevas actividades.

Tomando como base lo anterior, la investigación futura debe explorar cómo se enseñan estas materias de lengua extranjera con investigaciones de campo. Tal procedimiento permitirá observar si la metodología de enseñanza utilizada se correlaciona con lo que se presenta en la guía docente. De la

misma forma, los estudios futuros deben velar por la elaboración de propuestas didácticas en las que se ponga de manifiesto el modelo presentado para verificar las percepciones de los estudiantes del Grado en Educación Infantil, así como comprobar que existe desarrollo de la lengua extranjera durante y después de su implantación en el aula.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito Aitor Garcés-Manzanera.

Referencias

Alcón Soler, E. (2011). La universidad multilingüe. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6152>

Cortina Pérez, B. (2011) La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: Un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 16, 155-177. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32014/CortinaPerez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Council of Europe. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Language Policy Unit.

Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf

Edwards Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 369-383. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/11041/1/RCED0808220369A.pdf>

Garcés-Manzanera, A. (2021a). El contexto educativo en las materias de lengua extranjera (inglés) en los grados de Educación Primaria de las universidades españolas. En S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (eds.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1406-1430). Dykinson.

Garcés-Manzanera, A. (2021b). Implementing communicative tasks for the education context: Primary education undergraduates' perceptions of a didactic proposal. En REDINE (coord.), *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral* (pp. 1-11). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2021/06/medidoc.pdf>

Hager, P., Gonczi, A. & Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment And Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/0260293940190101>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/eecl>
- Jover, G., Fleta, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2016.68208>
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'Organisations.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. "BOE" núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. "BOE" núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Martín del Pozo, M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-208. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5526>
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en educación superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Sanz-Trigueros, F. J. y Guillén-Díaz, C. (2023). Naturaleza de las expectativas competenciales logradas por docentes en formación inicial para la enseñanza temprana del inglés. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 39, 315-335. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.25141>
- Tejedor Calvo, Santiago y Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de periodismo y comunicación en las principales universidades del mundo: Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1626-1647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>
- Torres Zúñiga, L. y Carrasco Flores, J. A. (2020). La enseñanza del inglés en educación infantil en España: Implicaciones para la formación del profesorado. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 45(31), 5-23.
- Urbano Marchi, B. y González Las, C. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 20, 223-236. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24671/14%20%20Brigitte.pdf?sequence=6&isAllowed=y>