

<https://doi.org/10.18485/analiff.2022.34.2.5>

37.091.12:005.963(497.11)

37.091.3::811.134.2(497.11)

Formación de profesores de ELE para la enseñanza formal de los niños de la edad temprana: el caso de Serbia

Ana S. Jovanović*

Milica A. Mastilo

Universidad de Belgrado, Facultad de Filología, Departamento de Estudios Ibéricos

Palabras clave:

enseñanza de ELE
enseñanza de ELE a los niños
formación de profesores
competencias profesionales de los profesores de LE
español en Serbia

Resumen

El aprendizaje de la lengua extranjera (L2) por los niños de la edad temprana difiere del proceso de aprendizaje de los adultos, por lo que el trabajo didáctico con este grupo de alumnos requiere unas competencias docentes específicas. En este artículo, exploramos en qué medida la educación de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Serbia prepara a los futuros profesores para trabajar con los niños de la edad temprana de acuerdo con las necesidades del contexto local. Para ello, exploramos los relevantes documentos de referencia e identificamos las competencias profesionales cruciales para la enseñanza de los niños. A continuación, analizamos los programas serbios de la educación profesional de los profesores de ELE en los que investigamos los contenidos dirigidos específicamente a la formación del profesorado para trabajar con los niños. Finalmente, presentamos los resultados de la encuesta realizada con los profesores de ELE en Serbia que demuestran diferentes grados de seguridad en cuanto a sus competencias docentes. Además de indicar claramente una necesidad por el desarrollo de las competencias pedagógicas y de colaboración del profesorado serbio de ELE, el estudio también revela ciertas tensiones entre la conceptualización de los programas de la educación docente y las necesidades actuales del contexto educativo. (примљено: 15. фебруара 2022; прихваћено: 16. априла 2022)

<https://anali.fil.bg.ac.rs>



* Filološki fakultet
Katedra za iberijske studije
Studentski trg 3
11000 Beograd, Srbija
ana.s.jovanovic@fil.bg.ac.rs

1. Introducción

Nuestro interés en este artículo radica en el tema del bilingüismo secuencial temprano (v. Montrul, 2008; Nikolov/Mihaljević Djigunović, 2011) en el contexto formal, por lo que se trata de la enseñanza de lengua extranjera en las instituciones educativas y, más precisamente, de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la educación preescolar y escolar. Este ámbito profesional requiere el desarrollo de unas competencias específicas que preparen a los profesores para la educación de los niños a edad temprana. Además de los conocimientos lingüísticos en la lengua meta, estas implican competencias pedagógicas, psicológicas, organizativas, etc. que se adaptan a las necesidades de los alumnos jóvenes. Sin embargo, el contexto educativo – situado en un momento histórico específico y en un espacio sociocultural determinado – influye de una manera significativa en nuestra idea sobre las competencias docentes y, por consiguiente, sobre la educación del profesorado. La formación de los profesores siempre viene condicionada por ideologías específicas, más o menos cambiantes, que evolucionan de acuerdo con los cambios locales y globales (v. Freeman, 2020; Troyan, 2022; Jovanović, 2016) y que definen nuestra conceptualización de lo que es la educación y para qué sirve. De ahí, una investigación continua de la educación de profesores no es solo recomendable, sino necesaria para responder a las necesidades educativas inmediatas.

Nuestro análisis gira en torno a tres temas estrechamente relacionados. En primer lugar, investigamos los documentos de referencia de las competencias profesionales para identificar los ámbitos de desarrollo fundamentales de los profesores de las lenguas extranjeras que van a trabajar (o trabajan) con los niños de la edad temprana. Con base en estas observaciones, se va a establecer un criterio de análisis de los programas de formación de profesores de ELE, que será nuestro punto de referencia a la hora de explorar tales programas en el sistema educativo serbio. A continuación, se van a presentar los resultados de la encuesta realizada en 2019 con los profesores de ELE en Serbia, con la que queremos introducir la voz de los propios profesores destacando sus observaciones y necesidades en relación con la enseñanza de los niños de la edad temprana. Sirviéndonos de estos descubrimientos, en la conclusión consideramos varias posibilidades para la mejora de la formación de profesores de ELE en Serbia.

2. Competencias profesionales para la enseñanza de lengua extranjera a los niños

A pesar de las décadas de la labor investigativa y didáctica, el tema de aprendizaje y enseñanza temprana de las lenguas extranjeras en el contexto formal sigue con muchas preguntas abiertas, tales como la edad del inicio, contexto educativo, metodología, etc. La importancia global de este asunto ha impuesto la necesidad de desarrollar varios documentos de referencia que sirven como apoyo en la elaboración y evaluación de los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras en la edad temprana. Para los propósitos de este trabajo, nos centraremos en el análisis de los documentos europeos, así como de los documentos

serbios con los que se definen los criterios para la educación de los profesores de lengua extranjera.

Dentro del proyecto *Languages at the heart of learning* realizado por el Centro Europeo de las Lenguas Modernas (ECML) del Consejo de Europa en el periodo 2016–2019, el grupo investigativo realizó un análisis de las competencias de los profesores de lenguas (Bleichenbacher et al., 2019). Más precisamente, se han identificado, categorizado y descrito 57 marcos de competencias de profesores de lenguas relevantes para los diferentes contextos educativos, tales como educación bilingüe/plurilingüe y pluricultural, enseñanza de lengua primera, regional, minoritaria, extranjera, etc. Además de ofrecer una herramienta útil a la hora de explorar los documentos actuales – relevantes para la formación de los profesores de lenguas – este análisis nos brinda una taxonomía congruente de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para los profesores de lengua. A saber, Bleichenbacher et al. (2019) han identificado ocho dimensiones de las competencias profesionales organizadas en una matriz de competencias interrelacionadas. Por su relevancia para el tema con que nos enfrentamos, en la Tabla 1 ofrecemos un resumen breve de cada una de las dimensiones, tal como se describe en el Informe del proyecto (Bleichenbacher et al., 2019).

| | |
|--|--|
| 1. Valores y principios profesionales | Conciencia profesional, que se refiere a una actitud reflexiva y proactiva en cuanto al papel de las lenguas en la educación; |
| 2. Competencia lingüística/comunicativa | Capacidad de usar la(s) lengua(s) de educación de una manera adecuada y eficaz, de acuerdo con los altos niveles de competencia comunicativa; |
| 3. Competencias digitales | Capacidad de usar e incorporar los recursos digitales en las actividades didácticas, así como en otros campos de las actividades profesionales (p. ej., investigación, desarrollo profesional, colaboración, etc.) |
| 4. Competencias metalingüísticas, meta-discursivas y meta-culturales | Capacidad de reflexionar de una manera analítica y crítica sobre los fenómenos lingüísticos, discursivos y culturales; Capacidad de investigar los fenómenos lingüísticos, discursivos y culturales, así como de incorporarlos en la práctica docente; |
| 5. Competencias didácticas | Capacidad de realizar el proceso didáctico en todas sus fases y, más específicamente, las competencias en relación con: i. la planificación y preparación del proceso didáctico: análisis de las necesidades de los aprendices, preparación y/o adaptación del currículo; preparación del contenido y actividades; ii. la ejecución y gestión: iniciar, realizar y cerrar las unidades didácticas; uso de los métodos de enseñanza de acuerdo con el contexto y objetivos didácticos; gestión de contenidos y recursos didácticos; gestión de aprendices y uso de andamiaje; organización y motivación de los aprendices; desarrollo de la autonomía; apoyo al desarrollo lingüístico; aprendizaje fuera del aula; iii. la valoración y evaluación tanto formativa como sumativa: identificación del objeto de valoración y evaluación, implementación de procedimientos de valoración y evaluación, identificación de sus resultados y su comunicación a los aprendices (retroalimentación); |

| | |
|--|---|
| 6. Competencias de cooperación | Capacidad de una comunicación y colaboración tanto con los profesores y otros trabajadores educativos, como con las autoridades educativas; En caso de trabajo con menores de edad, incluye también la interacción con los padres, así como la capacidad de incluirles de una manera activa en el proceso educativo; |
| 7. Competencias de educación inicial y desarrollo continuo | Capacidad de autoevaluación de la competencia comunicativa y un trabajo continuo en su desarrollo; Desarrollo profesional continuo en el campo de la enseñanza de idiomas; Capacidad de reflexionar y actuar en respuesta al bienestar de todos los actores en la educación; |
| 8. Oportunidades para el desarrollo profesional | No se trata de un tipo de competencia en sí, sino de la suma de experiencias profesionales conducentes al desarrollo docente de los profesores. |

Tabla 1. Ocho dimensiones de competencias de los profesores de lengua (según Bleichenbacher et al., 2019)

El modelo presentado constituye una síntesis de la labor investigativa en el campo de la formación de profesores de lengua puesto que se basa en el análisis de 57 marcos de referencia de competencias docentes: 52 han sido elaborados por las diferentes organizaciones europeas, 2 canadienses, 2 estadounidenses y 1 australiana. A pesar del claro foco en la tradición europea y anglosajona, condicionada por el carácter del proyecto, su contribución es incuestionable puesto que nos facilita identificar los dominios centrales del desarrollo de los profesores de lengua: es un estado de cuestión en el espacio europeo. Asimismo, nos permite dirigir la atención a los documentos esenciales para diferentes necesidades y contextos, como es nuestro caso de formación de profesores de lengua extranjera para trabajar con niños de la edad temprana.

Aunque cada uno de los documentos analizados por Bleichenbacher et al. (2019) contiene información relevante para nuestro tema, por las limitaciones de espacio nos dedicaremos solo a los documentos que han servido de base para la presente investigación. De particular interés es el documento titulado *Portafolio europeo para maestros de educación infantil* (Goullier et al., 2020; primera versión publicada en inglés en 2015 y conocida con la sigla PEPELINO), puesto que representa una descripción de competencias de profesores de lengua en el ámbito de la educación infantil. El PEPELINO está concebido como una herramienta de autoanálisis y autoevaluación de las competencias docentes en relación con las lenguas y culturas, de acuerdo con los diferentes contextos educativos: enseñanza de la lengua principal, educación bilingüe/plurilingüe, sesiones de iniciación lingüística, enseñanza de segunda lengua, etc. Tal como se especifica en el documento, contiene «información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al educador infantil fomentar el desarrollo lingüístico y cultural de los niños como parte integral del proceso educativo en una sociedad multicultural» (Goullier et al., 2020: 9).

En el PEPELINO los conocimientos, actitudes y habilidades están categorizados en ocho competencias profesionales distribuidas en cuatro dominios: adoptar un comportamiento apropiado (1. analizar y adaptar cómo hablar a los niños, 2. responder positivamente a la diversidad lingüística y cultural), crear un entorno de aprendizaje favorable (3. tener en cuenta la forma en la que los niños aprenden las lenguas, 4. organizar actividades sobre el tema de las lenguas y la diversidad), observar y apoyar el aprendizaje de cada niño (5. tener en cuenta las necesidades individuales de cada niño, 6. apoyar el desarrollo lingüístico de niños con otras primeras lenguas) y cooperación (7. cooperar con las familias de niños, 8. trabajar en equipo). Cada una de las ocho competencias del PEPELINO está presentada en una serie de afirmaciones que describen acciones docentes (ing. *can-do statements*), cuyo análisis nos permite compararlas con el modelo de Bleichenbacher et al. (2019). Las competencias descritas en el PEPELINO se refieren principalmente a la dimensión cuatro de las competencias didácticas, ya que se trata de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la preparación, gestión y evaluación del proceso didáctico. Se reconoce también, de manera explícita, la dimensión seis de cooperación, tanto con los padres como con otros docentes y miembros de la comunidad educativa. Aunque no están del todo exentas, las demás competencias del modelo de Bleichenbacher et al. (2019) aparecen de modo contingente, como parte íntegra de una de las competencias identificadas por el PEPELINO o como competencias transversales.

Finalmente, el *Perfil europeo para la formación de profesores de lengua*, desarrollado por Kelly y Grenfell (2004), representa una herramienta útil a la hora de elaborar y/o evaluar los programas de formación de profesores de lengua. Se trata de un marco de referencia organizado en cuatro secciones de las que cada una representa un aspecto constituyente en la educación de profesores de lengua. La primera sección titulada «Estructura» se refiere a la organización del currículo educativo que implica la integración de los estudios académicos y experiencia práctica, pero también de otras formas del desarrollo profesional adaptables a las necesidades de los diferentes grupos de profesores de lengua (por ejemplo, intercambios, colaboración, trabajo con mentor, etc.). La siguiente sección «Conocimientos y comprensiones» describe los contenidos multidisciplinares que deben ser explorados a lo largo de la formación de profesores; estos se refieren a los campos científicos y profesionales tales como glotodidáctica, pedagogía crítica, lingüística, evaluación, diseño curricular y tecnología de la información y comunicación. En estrecha relación con los conocimientos están las «Estrategias y destrezas» que se refieren a los métodos y técnicas docentes necesarios para una enseñanza de lenguas contemporánea. Finalmente, la última sección «Valores» enumera una serie de valores en relación con las lenguas y culturas que se pretenden desarrollar durante la formación de profesores de lengua para prepararlos, luego, para la promoción de los mismos valores durante su labor docente. Un análisis de esta sección nos permite concluir que se trata de un aspecto ideológico que, evidentemente, aspira a fomentar el aprendizaje de lenguas y diversidad lingüística y cultural de acuerdo con la idea de ciudadanía europea.

Al identificar los cuatro aspectos de la formación de profesores de lengua, el *Perfil europeo* se puede aplicar como un instrumento de análisis a la hora de examinar los programas de formación de profesores de lengua, tal como lo han previsto sus autores (Kelly/Grenfell, 2004: 3). No obstante, es imprescindible considerarlos en vista de las características y necesidades del contexto educativo en cuestión, puesto que el aprendizaje, enseñanza o formación docente siempre van condicionados por los valores dominantes mediados a través de las instituciones educativas y otros mecanismos de regulación (Caena, 2011: 3). Es por ello que, a continuación, nos dedicamos al análisis de los documentos que rigen la formación de profesores de lenguas en el sistema educativo serbio.

2.1. *Competencias de profesores en el sistema educativo serbio*

La formación docente en Serbia está regida por la *Ley General de Educación* (Službeni glasnik, 2017–2021) y *Reglamento de Desarrollo Profesional Continuo y Adquisición del Título de Maestro, Profesor y Colaborador Pedagógico* (Službeni glasnik, 2021). El Artículo 140 de la *Ley* precisa que, para trabajar en el sistema educativo serbio, los profesores necesitan contar con un título en maestría en la disciplina respectiva. Adicionalmente, el profesor necesita tener formación en los campos psicológico, pedagógico y metodológico (PPM) equivalente a un mínimo de 30 ECTS (con tal de que 6 créditos sean de cada una de las disciplinas mencionadas) y un mínimo de 6 ECTS de la práctica docente (Službeni glasnik, 2017–2021: Art. 142). La *Ley* también consta la necesidad del desarrollo continuo de todo profesional docente y de acuerdo con las prioridades que define el ministro, según las recomendaciones de los diferentes cuerpos educativos, para el periodo de tres años (Službeni glasnik, 2017–2021: Art. 151) y de acuerdo con los planes individuales del docente (Službeni glasnik, 2021: Art. 3).

Por su parte, las competencias docentes están definidas en el *Reglamento de Estándares de Competencias para la Profesión Docente y su Desarrollo Continuo* (Službeni glasnik, 2011). Según este documento, las competencias se entienden como conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la enseñanza que están determinadas por los objetivos y resultados del proceso educativo. Están categorizadas en cuatro ámbitos: competencias disciplinarias y metodológicas, competencias para enseñanza y aprendizaje, competencias para apoyo al desarrollo individual del alumno y, finalmente, competencias de comunicación y colaboración. Para cada una de las competencias, el *Reglamento* ofrece una lista de descriptores organizados según las siguientes categorías: conocimientos, planificación, gestión, evaluación y desarrollo profesional (Službeni glasnik, 2011). De ahí concluimos que las competencias enumeradas en el documento serbio corresponden principalmente a las dimensiones cinco (competencias didácticas) y seis (competencias de cooperación) del modelo de Bleichenbacher et al. (2019). Sin embargo, la ramificación de cada una de las competencias mencionadas permite identificar un modelo dinámico que implica la activación de diferentes competencias transversales. Así, por ejemplo, la competencia disciplinaria y metodológica se refiere al conocimiento

de la disciplina respectiva (competencia comunicativa y lingüística en el caso de los profesores de lengua) y su papel en el contexto educativo, tanto local como global (valores y principios profesionales), competencia en el uso y didactización de los recursos digitales (competencia digital), competencia en la planificación, gestión y evaluación del proceso didáctico (competencia didáctica) y, finalmente, competencia para un desarrollo profesional continuo (dimensión ocho del modelo de Bleichenbacher et al., 2019). Sin embargo, las competencias metalingüísticas, meta-discursivas y meta-culturales no figuran de una manera explícita en el documento serbio; su presencia solo se puede vislumbrar en los descriptores que se refieren a la promoción del aprendizaje multidisciplinario y de la competencia comunicativa en la lengua extranjera del dominio profesional. Es interesante observar que Bleichenbacher et al. (2019: 32) destacan que, de hecho, la identificación y desarrollo de esta dimensión ha presentado el mayor desafío en la elaboración de su modelo.

Teniendo en cuenta el alto grado de coincidencia del documento serbio con los marcos de referencia de competencias docentes europeos, podríamos esperar que los currículos de la formación inicial de profesores de lengua española reflejaran el mismo concepto de las competencias docentes.

3. Formación inicial de profesores de español en el sistema educativo serbio

La formación de los profesores de español en Serbia se realiza en dos centros universitarios: la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y la Facultad de Filología y Artes de la Universidad de Kragujevac.¹ De acuerdo con el Plan Bolonia, los programas están concebidos con la estructura 4+1, es decir, como los estudios de grado de cuatro años de 240 ECTS seguidos por un año de estudios de maestría de 60 ECTS. En los dos casos se trata de los estudios hispánicos con los que los candidatos obtienen el grado en Filología Hispánica.

Antes de presentar los dos programas de estudios hispánicos, es imperativo subrayar que nuestro análisis se basa en los currículos acreditados en 2015 y todavía vigentes en el momento actual – año académico 2021/2022. Sin embargo, es este año cuando los dos centros universitarios están en un nuevo ciclo de acreditación que producirá nuevos programas reformados que sustituirán los actuales. Asimismo, somos bien conscientes de que las observaciones realizadas a macro nivel, sin entrar en una evaluación de los cursos individuales a nivel de su planificación y realización, queda incompleta. A pesar de ello, opinamos que es imprescindible introducir una breve descripción de la formación inicial de los profesores de ELE para obtener una idea más clara de sus competencias profesionales.

La Tabla 2 presenta los elementos de interés en los currículos de los dos centros universitarios en los que se realiza la formación de los profesores de ELE en Serbia. Siguiendo las pautas del *Perfil europeo para la formación de profesores de lengua*

1 En el año académico 2022-23 también se acreditó el módulo de la Lengua Española, Literatura y Cultura dentro del programa *Lengua, Literatura y Cultura* de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Novi Sad que ofrece formación inicial de los profesores de la lengua española.

(Kelly/Grenfell, 2004), observamos que los dos programas actuales ponen un foco en los estudios académicos, con una combinación rica de los cursos obligatorios y electivos. La experiencia práctica, por su parte, se ofrece tan solo en los estudios de maestría como un curso dedicado al prácticum didáctico de 6 ECTS que implica un involucramiento en la institución educativa durante un semestre, a través de actividades variadas de observación de clases, participación en el proceso educativo, junto con la preparación y realización de las clases de español. Otras formas de práctica no forman parte de los currículos actuales de manera explícita, aunque sí es posible que tales actividades se ofrezcan de modo esporádico, sea como parte de diferentes cursos o como actividades extracurriculares.

| Nivel de estudios | Elementos del currículo | Facultad de Filología Universidad de Belgrado | Facultad de Filología y Artes Universidad de Kragujevac | | |
|-------------------|---|---|--|--|--|
| Estudios de grado | ECTS | 240 | 240 | | |
| | Cursos obligatorios (ECTS) | Lengua española (48) Lingüística española (24) Cultura hispana (18) Literatura hispana (48) Traducción (12) | Lengua española (56) Lingüística española (40) Literatura y cultura hispana (52) Serbio (6) Literacidad funcional y cultura de comunicación (4) Latín (6) | | |
| | Cursos de lengua española | 48 ECTS | 56 ECTS | | |
| | Cursos de formación de profesores | optativos | obligatorios | | |
| | Cursos PPM de carácter general (ECTS) | Optativos: - Psicología de desarrollo (3) - Psicología pedagógica (3) - Lingüística aplicada y glotodidáctica 1 (3) - Lingüística aplicada y glotodidáctica 2 (3) | Optativos: - Psicología general (8) - Pedagogía general (8) | | |
| | Cursos para los profesores de la lengua española (ECTS) | - Lingüística aplicada y enseñanza de español 1 (3) - Lingüística aplicada y enseñanza de español 2 (3) | Obligatorios - Los métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras (4) - Competencias y actividades en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (4) | Optativos - Lengua, cultura e interculturalidad (3) - Didáctica de la lengua española 1 (4) - Didáctica de la lengua española 2 (4) | |
| | Prácticum didáctico | / | / | | |

| | | | |
|----------------------|-----------------------------------|---|---|
| Estudios de Maestría | ECTS | 60 ECTS | 60 ECTS |
| | Cursos obligatorios (ECTS) | - Técnicas de la escritura académica (6) - Trabajo de investigación (15) - Trabajo final (15) | - Técnicas de la escritura académica (6) - Los métodos de investigación en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras (4) - Trabajo de investigación (8) - Trabajo final (16) |
| | Cursos de formación de profesores | optativos (18) | optativos (20) |
| | Prácticum didáctico | optativo (6 ECTS) | obligatorio (6 ECTS) |

Tabla 2. Estructura de los currículos de la formación universitaria de los profesores de ELE

El carácter disciplinario de los cursos demuestra de manera pertinente y lógica una orientación hacia la formación de los hispanistas, ya que se trata de una combinación de los cursos obligatorios de la lengua española, lingüística española, culturas y literaturas hispanas. Los cursos dedicados al desarrollo de la competencia comunicativa en español representan una buena parte del currículo y prevén el logro de un nivel C1+ de la lengua meta, imprescindible para la capacidad de enseñarla. Además, se propone el aprendizaje de una segunda lengua extranjera con una duración de 4 semestres en Belgrado y hasta 6 semestres en el caso de Kragujevac, lo que influye de manera beneficiosa en el desarrollo de la competencia plurilingüe de los futuros hispanistas. Los cursos de la lingüística española, así como de las culturas y literaturas hispanas, por su parte, garantizan un buen conocimiento y comprensión de los fenómenos y procesos que formarán el objeto de la futura carrera docente: lengua, literatura y cultura se perciben como tres pilares de los estudios hispánicos en ambos currículos.

Por otro lado, una inspección de la estructura curricular no nos permite identificar igual presencia de los cursos cuyo objetivo sería el desarrollo de las estrategias y destrezas didácticas. No es una sorpresa, puesto que la carrera docente representa solo una de las posibles vías profesionales desarrolladas con los programas en cuestión. En el caso de la Facultad de Filología de Belgrado, todos los cursos psicológicos, pedagógicos y metodológicos son optativos, tanto en los estudios de grado como de postgrado. En cambio, en Kragujevac, identificamos tres cursos obligatorios relevantes para el campo de la enseñanza de ELE: se trata de dos cursos de la glotodidáctica del español y un prácticum didáctico en los estudios de máster. La oferta de las asignaturas optativas PPM parece ser suficientemente rica y variada en los dos centros; es cuestionable, sin embargo, si los estudiantes – interesados en la carrera docente – tienen suficiente conocimiento para crear su propio plan de estudios que les permitirá desarrollar las competencias necesarias para futuros profesores de ELE. Un problema adicional se ve en el hecho de que ninguno de los dos currículos satisface los requisitos impuestos por el reglamento estatal en relación con el número de créditos en las asignaturas psicológicas y

pedagógicas. En el caso de la Facultad en Belgrado, dos cursos que se podrían atribuir a esta categoría equivalen a 3 ECTS cada uno. En cambio, Kragujevac ofrece dos cursos adecuados de 8 ECTS cada uno; su problema es que se encuentran dentro de la misma cesta electiva y los estudiantes solo escogen uno. Para el tema de nuestro trabajo además es importante mencionar que ninguno de los cursos ofrecidos por las dos facultades se enfoca en la enseñanza del español (u otra lengua extranjera) a los niños de la edad temprana.

Prosiguiendo a la última categoría de Kelly y Grenfell (2004), la de los valores, que también se ve representada en la dimensión de valores y principios profesionales (Bleichenbacher et al., 2019), con respecto a la estructura de los currículos podríamos suponer que los dos abren amplias posibilidades para el desarrollo de una actitud reflexiva en cuanto al papel de las lenguas y culturas extranjeras en el proceso educativo. Aún podríamos conjeturar que una exploración diligente y crítica de los temas lingüísticos y literarios les permitirá a los futuros profesores desarrollar sus competencias metalingüísticas, meta-discursivas y meta-culturales en cuanto a su investigación y evaluación. Por otro lado, es todavía dudable que sean aptos para integrar tales conocimientos en su práctica didáctica sin el desarrollo adicional de los métodos y estrategias docentes. Una observación final en relación con las competencias transversales como son la digital, cooperativa y de desarrollo continuo presenta el mismo dilema: ¿será suficiente para la formación de los profesores de ELE incluir estos conocimientos, habilidades y actitudes de manera lateral – como parte de otras asignaturas? Una solución alternativa implicaría mayor presencia de los cursos orientados a procesos (ing. *process-oriented curriculum*) (v. Kaur Dhir, 2019), ya que estos permiten el desarrollo de las competencias a través de la participación activa en las interacciones sociales (Johnson/Golombek, 2020: 118) y tareas relevantes.

4. Encuesta de los profesores de ELE en Serbia

La encuesta *Competencias de profesores de ELE para enseñar a los niños de la edad temprana* nos ha servido como instrumento para recopilar datos sobre los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores de español en Serbia para enseñar a los niños de 6 a 14 años. Su objetivo principal era examinar la necesidad de formación adicional de los profesores de español en el ámbito de la enseñanza de ELE a niños.

La encuesta está dividida en cuatro partes de las que las primeras dos recogen información sobre el perfil docente de los encuestados y, más precisamente, sobre su formación y experiencia didáctica. La tercera parte, creada a base del *Portafolio europeo para maestros de educación infantil* (Goullier et al., 2020), pretende recopilar datos de la autoevaluación de las competencias docentes de los participantes. Para este apartado hemos elegido los descriptores del PEPELINO, relevantes para nuestro contexto educativo, adaptados y traducidos al serbio. En la última parte, que no era obligatoria, los encuestados podían dejar comentarios de forma abierta.

La encuesta *Google*, escrita en serbio, fue enviada a los profesores de español por correo electrónico por medio de la Asociación de Profesores de Español en Serbia

(APES), en el año 2019. A base de una invitación reiterada se obtuvieron 53 respuestas de los profesores y profesoras de español en Serbia, en el momento cuando la APES contaba con 104 miembros. Dado que más de la mitad de los profesores registrados en la base respondieron a la encuesta, la podemos considerar representativa de la comunidad de práctica de profesores de español en Serbia.

4.1. Perfil docente de los participantes

Como se ha dicho, 53 profesores de ELE han participado en la encuesta. La muestra sugiere que la comunidad de práctica de profesores de español es bastante joven: un 54.72% (N=29) tiene entre 20 y 35 años, 34% (N=18) tiene entre 35 y 45 años, mientras que solo 11.3% (N=10) son mayores de 45 (Figura 1). Cuando se trata de la experiencia laboral en la enseñanza de lengua extranjera, la mayoría de los encuestados tiene entre 3 y 10 años de experiencia (47%), sigue el grupo con la experiencia mayor de entre 11 y 20 años (28.3%). Cuatro encuestados (7.5%) enseñan más de 20 años, dos encuestados (3.8%) han señalado que no trabajan en la enseñanza y seis encuestados (11.3%) han señalado que no tienen experiencia en enseñar a niños (Figura 2).

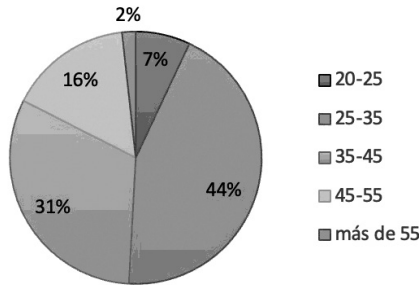


Figura 1. Edad de los participantes

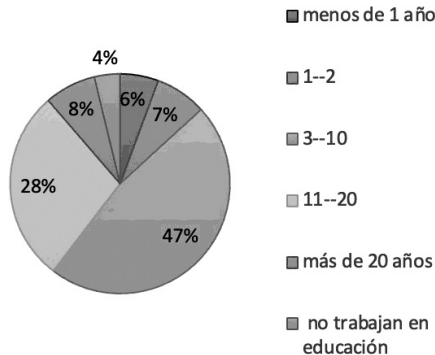


Figura 2. Experiencia docente

La muestra joven, así como la experiencia docente relativamente moderada, se debe posiblemente a las circunstancias del sistema educativo serbio. A saber, el español como lengua extranjera se introdujo en la educación formal en 2003, junto con el italiano, y es a partir de entonces que forma parte del currículo escolar (v. Đurić, 2015; Jovanović/Sánchez Radulović, 2013). Además, el español se enseña solo como segunda lengua extranjera que, en la educación primaria, se introduce a partir del quinto grado. Esto explica el hecho de que la mayoría de los encuestados haya enseñado a los niños del quinto al octavo grado (47%). El mismo número de participantes ha obtenido experiencia docente en las academias de lengua (47%), mientras que un 37.7% ha ofrecido clases particulares. De los encuestados, 16 personas tienen experiencia en la enseñanza de niños de la edad temprana: 18.9% (N=10) ha enseñado una lengua extranjera a niños del primer al cuarto grado de escuela primaria, mientras seis encuestados (11.3%) han enseñado en preescolar. En la Tabla 3, que resume las respuestas en relación con el tipo de experiencia docente de nuestros participantes, podemos observar que solo los primeros tres contextos se refieren a la educación formal (N=41). Merece destacar que tres participantes no tienen ninguna experiencia en el trabajo con niños y un/a participante solo ha trabajado con el propio hijo.

| El contexto | No. | % |
|---------------------------------------|-----|------|
| Escuela primaria – del 5° al 8° grado | 25 | 47.2 |
| Escuela primaria – del 1° a 4° grado | 10 | 18.9 |
| Kínder / Preescolar | 6 | 11.3 |
| Academias de lengua | 25 | 47.2 |
| Clases particulares | 20 | 37.7 |
| Clases en línea | 2 | 4.1 |
| Clases adicionales en escuela | 1 | 1.9 |
| Un taller/curso organizado | 1 | 1.9 |
| Enseñar a su hijo | 1 | 1.9 |
| No he enseñado a niños | 3 | 5.7 |

Tabla 3. El contexto de enseñanza

Los datos indican que nuestros participantes tienen un alto nivel de educación formal: un 64.15% tiene un Máster en Filología (N=34), de los que dos encuestados lo obtuvieron en España, y dos encuestados añaden que están inscritos en los estudios de doctorado. Un 20.75% (N=11) tiene el Grado en Filología y un 15.09% de la muestra tiene el título de Doctor en Filología (N=8). De ahí concluimos que todos los participantes

satisfacen el requisito legislativo que se refiere al grado en las disciplinas filológicas. Por otro lado, notamos que 11 personas no tienen título en maestría que podría ser consecuencia de haber terminado los estudios académicos según el programa antiguo que precedió a la introducción del Plan Bolonia en Serbia en 2005.

Según los datos de la encuesta, solo un 5.66% (N=3) asistió a cursos que trataban el tema de la enseñanza en la edad temprana durante los estudios, esto es, el 94.34% (50 personas) no tuvo esa oportunidad. De los tres encuestados que afirmaron haber asistido a cursos sobre la educación infantil, solo una persona proporcionó el nombre del curso que había atendido. Se trata del *IB Primary Years Programme*, que tuvo lugar en una escuela primaria privada en la capital.

Cuando preguntamos por las maneras en las que los encuestados se informan sobre la didáctica del español en la edad temprana, destacan la búsqueda en portales que contienen el material didáctico para enseñar a niños (77.36%) y la conversación con colegas (66.04%). Más de la mitad de los encuestados se informa a través de los textos relevantes para el tema. Incluso los colegas que no tienen experiencia en enseñar a niños se informan mayormente de esta manera. Un 45.28% de los encuestados asisten a los webinarios y otros recursos en línea, y un 43.40% afirma que ve vídeo-materiales educativos sobre el tema. Casi el 40% de la muestra señala que acude a los seminarios relevantes. Puede que la pandemia haya influido en la elección del profesorado y su preferencia por los materiales y tutoriales en línea, y la popularidad de los webinarios sobre los seminarios. En una búsqueda de Google podemos ver que hay cada vez más webinarios, cursos y talleres en línea sobre la enseñanza de ELE a niños. Entre ellos destacan los del Instituto Cervantes, de las editoriales como Edelsa, Edinumen, SGEL, Difusión y aquellos organizados por las redes de profesores de español en el mundo, como *ProfeDeEle* y *TodoELE*. Sin embargo, esos cursos a menudo no son económicos y, al final, el profesorado se queda sin una instrucción valiosa para su trabajo. Por otra parte, en estas páginas web se ofrecen materiales gratuitos que el profesorado puede descargar y adaptar a sus necesidades.

Diez encuestados (18.87%), mencionan autores y materiales relevantes para enseñar a niños. Entre las respuestas destaca el nombre de Maria Montessori, mencionado 3 veces, cuyo método de enseñanza se desarrolló a principios del siglo pasado. Luego, los encuestados mencionan el PEPELINO, *Aprendo jugando* de Fina García Naranjo y Concha Moreno García, el libro *Savremena nastava stranih jezika: Teorija i praksa* de Mustafa Tanović, webinarios de la editorial Edinumen, plataforma *ProfeDeEle* y a autores siguientes: Jane Arnold², Herbert Puchta³, Andrew Wright⁴, JoAnn Crandall⁵, Joan Kang Shin⁶, Gordon Lewis⁷, Sarah Phillips⁸, Penny Ur⁹, Sophie

2 Jane Arnold, <https://us.academia.edu/JaneArnold>

3 Herbert Puchta, <http://www.herbertpuchta.com/>

4 Andrew Wright, <https://www.ili.hu/hu/bemutatkoz-as-legordulo/andrew-wright/>

5 JoAnn Crandall, <https://education.umbc.edu/faculty-list/joann-crandall/>

6 Joan Kang Shin, <https://www.researchgate.net/profile/Joan-Shin>

7 Gordon Lewis, <https://tesol.vus.edu.vn/speakers/GORDON-LEWIS?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

8 Sarah Phillips, <https://pdf.wecabrio.com/young-learners-sarah-phillips.pdf>

9 Penny Ur, <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/authors/penny-ur>

Ioannou-Georgiou¹⁰, Pavlos Pavlou¹¹, Amenós Pons¹², Fernández-Herrero¹³ y dos autores a los que no hemos podido identificar: Hans Mol y Singh.

Para estimar el grado de utilidad del tipo de apoyo que necesitan los profesores para enseñar a los niños, recurrimos a la escala de Likert de 5 grados. Los encuestados destacan portales de internet con el material didáctico ($\bar{x}=4.21$), seminarios profesionales con talleres ($\bar{x}=4.09$) y, luego, un manual para enseñar a niños ($\bar{x}=3.92$). Como menos útil, los participantes marcan los espacios colaborativos tales como foros ($\bar{x}=3.26$). Los comentarios adicionales, en la segunda sección de la encuesta, apoyan la necesidad de organizar seminarios y talleres, como se ve en las citas siguientes en las que se está señalando, de una manera explícita, que no hay suficientes seminarios acreditados que traten este tema:

Encuestado 1º: Considero que talleres son la forma más útil de cualquier tipo de educación porque enseguida nos ponemos en práctica y ganamos la experiencia. Además, creo que conectarnos con colegas de la región que trabajan en este campo puede contribuir mucho al desarrollo de nuestras competencias para trabajar en la edad temprana.

Encuestado 10º: Realmente significaría mucho para nosotros tener más seminarios sobre la metodología de enseñanza, porque generalmente solo se ofrece uno en el catálogo de seminarios acreditados. La desventaja es que nosotros que no somos de Belgrado no sabemos cuándo se organiza ese seminario, y no somos suficientes para que lo organicen en nuestra ciudad o en alguna ciudad cercana.

Después de analizar la información presentada en las primeras dos partes de la encuesta, podemos concluir que, aunque la muestra es variada en cuanto a la experiencia docente, nos da una imagen de cómo es la comunidad de práctica de los profesores de español en Serbia, cuáles son los desafíos de su profesión aquí, así como cuáles son las necesidades que tienen para su desarrollo profesional en el campo de la enseñanza de niños. En primer lugar, necesitan una base con diversos materiales didácticos, donde cada material será adaptado para cierto grupo de alumnado, su nivel de lengua y sus necesidades socio-culturales. Esa base en línea, accesible y gratuita, presentaría una solución instantánea al problema de preparar clases para enseñar a niños. En segundo lugar, sería imprescindible organizar seminarios con talleres en diferentes ciudades del país, cuyos organizadores tendrán en cuenta tanto las necesidades profesionales del profesorado, como las dificultades que tiene para participar en seminarios que se organizan lejos de su lugar de residencia y/o trabajo. Finalmente, dado que la gran mayoría de la muestra no tuvo ningún curso universitario dedicado al tema presente, es obvia la necesidad de introducirlo en el currículo oficial dedicado a la formación de profesores de ELE.

10 Sophie Ioannou-Georgiou, <https://www.researchgate.net/profile/Ioannou-Georgiou-Sophie>

11 Pavlos Pavlou, <https://newdev.ucy.ac.cy/eng/wp-content/uploads/sites/18/2021/09/PAVLOS-PAVLOU.pdf>

12 Amenós Pons, <https://www.ucm.es/lengesyteoliter/cv-jose-amenos-pons>

13 Jorge Fernández-Herrero, https://scholar.google.es/citations?user=Ev-c_ZkAAAAJ&hl=es

4.1. Las competencias docentes de los participantes

La autoevaluación de las competencias profesionales para enseñar a niños representa la parte central de la encuesta. Aquí nos enfocamos en los cuatro campos de competencias docentes presentadas en el PEPELINO (Goullier et al., 2020): crear ambiente favorable, adoptar un comportamiento apropiado, apoyar el desarrollo individual del niño y cooperar con los padres. Para los propósitos de este trabajo, elegimos los descriptores relevantes para el contexto educativo serbio; de acuerdo con la formulación de los descriptores, los participantes marcaron los grados de acuerdo o frecuencia en la escala de Likert de 5 grados.

El primer campo de competencias que analizamos se refiere a la adopción de un comportamiento apropiado hacia niños en clase en cuanto a su capacidad lingüística, sus conocimientos del mundo, su manera de hablar y la diversidad lingüística y cultural en el aula (Goullier et al., 2020: 28, 29, 30). Para evaluar este campo de competencias, usamos siete descriptores presentados en la Tabla 4.

| A la hora de enseñar a niños puedo: | Media (\bar{x}) |
|--|---------------------|
| Reconocer situaciones en las que el lenguaje o la explicación deben simplificarse. | 4.60 |
| Simplificar el lenguaje y la explicación para que todos los niños de la clase me entiendan. | 4.47 |
| Estimar si la lengua que estoy usando está bien adaptada al conocimiento de los niños. | 4.34 |
| Animar a los niños a usar el español en clase. | 4.30 |
| Utilizar diferentes técnicas para evaluar el desarrollo de las competencias lingüísticas en los alumnos. | 4.15 |
| Utilizar diferentes idiomas para fomentar el desarrollo lingüístico del niño en clase. | 3.68 |
| Usar español la mayor parte de la clase. | 3.51 |

Tabla 4. Adoptar un comportamiento apropiado

Sin duda, nuestros participantes se consideran capaces de simplificar la lengua y adaptar la explicación a sus alumnos y reconocer situaciones en las cuales hay que hacerlo. También están de acuerdo con que son capaces de animar a los niños a usar español en clase. Sin embargo, se sienten menos seguros en su habilidad de usar diferentes lenguas en el aula para desarrollar el plurilingüismo en sus alumnos. Es significativo que el aspecto que parece provocar más dificultad a nuestros profesores es el uso del español durante la mayor parte de la clase. Si consideramos las características del desarrollo típicas de los niños de la edad temprana, este resultado provoca cierta preocupación: es justamente esta edad cuando los aprendices adquieren la lengua de una manera inconsciente aprovechándose al máximo del input en la lengua meta.

El segundo campo de competencias docentes para enseñar a niños se refiere al ambiente en el que los niños aprenden lenguas. Crear un entorno de aprendizaje

que estimulará a los niños a interactuar y usar la lengua meta requiere que establezcamos buenas relaciones con ellos y entre ellos, que les involucremos en actividades lúdicas, que les enseñemos que cada lengua que hablamos es importante y útil en nuestra aula (Goullier et al., 2020: 45, 46, 47). En la Tabla 5 presentamos la frecuencia con la que los encuestados recurren a las actividades y herramientas en el aula para motivar a sus alumnos y estimular su progreso.

| Preparo actividades y planifico clases tratando de: | Media (\bar{x}) |
|--|---------------------|
| Utilizar actividades didácticas que requieren hablar español. | 4.28 |
| Organizar el espacio del aula de manera que estimule la curiosidad sobre el idioma español (por ejemplo, carteles, paneles, etc.). | 4.11 |
| Usar las TIC para fomentar el aprendizaje del español. | 4.00 |
| Emplear actividades lúdicas. | 3.92 |
| Fomentar la comunicación no verbal en los niños. | 3.92 |
| Organizar el espacio del aula de tal manera que fomente la comunicación en clase (por ejemplo, posición de pupitres, etc.). | 3.91 |
| Utilizar la experiencia que mis alumnos han adquirido en diferentes culturas como base para trabajar en clase. | 3.70 |
| Diseñar actividades didácticas para que los alumnos tengan que hablar español incluso cuando trabajan en parejas o grupos. | 3.66 |

Tabla 5. Crear un entorno de aprendizaje favorable para los niños

Los 23 de los encuestados (43.40%) afirman que muy a menudo usan las actividades didácticas que requieren el uso del español en clase. Cuando se trata de la organización del espacio en función de estimular la curiosidad en los niños, los encuestados muestran un grado de frecuencia alto: 18 encuestados (33.96%) afirman que lo hacen muy a menudo y 26 (49.06%) señalan que lo hacen a menudo. Los encuestados además señalan que usan a menudo las TIC para fomentar el aprendizaje del español: un 67.92% lo hace muy a menudo o a menudo. El 35.85% de la muestra marca la opción de usar muy a menudo las actividades lúdicas. Por otro lado, el empleo de este tipo de actividades, cruciales en el aprendizaje de niños, parece ser un problema para dos encuestados que señalan que no lo hacen nunca. Los aspectos que parecen provocar más dificultad a nuestros encuestados se refieren a las actividades con las que se aprovechan diferentes técnicas didácticas que no están estrechamente relacionados con la enseñanza de idiomas, tales como la organización espacial y el trabajo colaborativo. Además, parece que tampoco se insiste mucho en las experiencias con diferentes culturas, tan importante en el desarrollo de la competencia intercultural.

La Tabla 6 describe el grado de éxito con el que los profesores de ELE valoran ser capaces de mantener un ambiente estimulador. Utilizar humor en clase es el

descriptor más valorado, dado que un 43.40% de los encuestados marca que lo hace con mucho éxito. Además, la muestra señala que reacciona con éxito a las emociones que los niños expresan en la comunicación en el aula. Parece que tienen menos éxito en establecer orden y mantener la disciplina en clase, lo que una vez más indica a las competencias pedagógicas insuficientemente desarrolladas.

| Cuando trabajo con alumnos en la edad temprana: | Media (\bar{x}) |
|--|---------------------|
| Uso humor. | 4.23 |
| Reacciono conscientemente a las emociones que los niños expresan al comunicarse conmigo o entre ellos. | 4.15 |
| Organizo a los alumnos para trabajar en parejas o en grupos. | 3.92 |
| Utilizo el plurilingüismo de mis alumnos como una herramienta en las actividades didácticas. | 3.81 |
| Involucro con éxito a cada niño en las actividades didácticas. | 3.74 |
| Aplico diferentes estrategias educativas para fomentar el aprendizaje. | 3.60 |
| Establezco y mantengo la disciplina. | 3.49 |

Tabla 6. Mantener un ambiente estimulador

La tercera dimensión se refiere a la habilidad del profesor para apoyar el desarrollo individual en el aula, lo que significa que el profesor es capaz de observar, seguir y respetar el desarrollo lingüístico de cada alumno para poder adaptar la clase a sus necesidades (Goullier et al., 2020: 63, 64, 72, 73). En la Tabla 7 presentamos el grado de éxito con el que los encuestados autoevalúan su competencia en esta categoría.

| Durante la clase: | Media (\bar{x}) |
|---|---------------------|
| Ayudo a que los alumnos utilicen el conocimiento de su primera lengua en el aprendizaje de español. | 4.02 |
| Adapto la tarea al nivel de competencia lingüística del alumno. | 4.00 |
| Utilizo diferentes técnicas para evaluar el progreso de los alumnos. | 3.81 |
| Animo a la conversación en español entre alumnos de diferentes niveles de competencia lingüística. | 3.77 |
| Uso diferentes técnicas para fomentar la autoestima de los alumnos cuando hablan español. | 3.75 |
| Adapto la tarea a las necesidades e intereses de cada niño. | 3.60 |
| Estimulo a cada alumno a que hable español en clase. | 3.38 |

Tabla 7. Apoyar el desarrollo lingüístico de cada niño

Los resultados indican que los profesores sienten que tienen más éxito en ayudar al alumno a que utilice su primera lengua en el aprendizaje del español y en adaptar la tarea al nivel de competencia lingüística de sus alumnos. A la hora de evaluar el progreso de sus alumnos, utilizan con éxito diferentes técnicas para hacerlo. Con menos éxito, aplican diferentes estrategias que podrían aumentar la confianza de los alumnos en sí mismos al hablar español y aún menos se sienten capaces de adaptar tareas a las necesidades individuales de cada uno. El descriptor que recibió una nota media menor ($\bar{x}=3.38$) se refiere a la capacidad de estimular a cada alumno a que hable la lengua meta en clase.

En el siguiente paso hemos querido comparar hasta qué medida nuestros participantes optan por diferentes tipos de actividades de acuerdo con la edad de sus alumnos (v. Tabla 8). En las clases con niños menores de 10 años, esto es, hasta el quinto grado de escuela primaria, de las 17 actividades que proporcionamos, destacan las siguientes: escuchar canciones (con materiales complementarios), juegos, dibujos, lectura en voz alta y visión de vídeos (con actividades complementarias). Algunas de las actividades que usan de vez en cuando son: ejercicios de gramática, explicaciones de gramática, los test y la traducción. Son actividades que no se recomiendan en el trabajo con niños, de acuerdo con las características cognitivas de los niños de edad temprana que todavía no tienen la capacidad del pensamiento abstracto y crítico (Piaget, 1961, *apud*: Rueda Cataño/Wilburn Dieste, 2014: 22).

A la hora de señalar actividades que utilizan con niños de 11 a 14 años, es decir, del quinto al octavo grado de la primaria, los encuestados dan preferencia a las siguientes actividades: ejercicios de gramática, lectura en voz alta, explicaciones de gramática, visión de vídeos (con actividades complementarias) y conversación y debate. Además, los encuestados emplean la actividad de traducción de vez en cuando y a menudo introducen los test. En la selección se nota la presencia del modelo antiguo de enseñanza, en el que predomina la gramática. Por un lado, los encuestados seleccionan actividades como ver vídeos, conversar y debatir, juegos, escuchar canciones, que emplean a menudo y que son apropiados para fomentar la expresión e interacción oral de alumnos en la escuela primaria. Por otro lado, con los ejercicios y explicaciones gramaticales y la traducción, siguen atados a un modelo antiguo que puede paralizar la interacción en clase.

| | | |
|--|------|------|
| Trabajar con textos | 3.00 | 3.79 |
| Conversación y debate | 3.47 | 3.83 |
| El juego "Simón dice" | 3.15 | 2.61 |
| Escuchar canciones (con actividades adicionales) | 4.17 | 3.56 |
| Los test | 3.08 | 3.53 |

Tabla 8. Las actividades usadas en la enseñanza de ELE

Según los resultados en la Tabla 8, se nota que el empleo de las actividades lúdicas como escuchar canciones, juegos, dibujar, cantar, juego de roles, disminuye con la edad de los alumnos, lo que era esperado. Sin embargo, el uso de esas actividades debería ser más frecuente tanto en los grados menores (del primer al cuarto), como en los superiores (del quinto al octavo), para que los aprendices pudieran beneficiarse al máximo de las ventajas que les brinda su edad (Alcedo/Chacón, 2011: 73).

El cuarto campo de competencias examinado en este trabajo se refiere a la cooperación con los padres y guardianes (v. Tabla 9), una de las competencias profesionales cruciales para todos los que enseñan a niños en instituciones educativas. Estas competencias se refieren a la colaboración entre los profesores y las familias de niños (normalmente con los padres y guardianes), con el objetivo de involucrarlas en la vida escolar de sus hijos (Goullier et al., 2020: 81, 82; DCSF, 2008). En los marcos de referencia para competencias de profesores se sugiere que la interacción continua y adecuada entre el/la profesor/a y los padres influye de manera beneficiosa en el desarrollo de los niños (DCSF, 2008; Castro et al., 2014). Esto implica informar a los padres regularmente sobre la rutina escolar de su hijo, su progreso, pero también proporcionarles las estrategias y materiales adicionales para trabajar con su hijo si es necesario (Goullier et al., 2020: 81, 82). Además, los profesores deberían tratar de involucrar a la familia en los proyectos didácticos con el objetivo de fomentar el progreso lingüístico del niño (Goullier et al., 2020: 82). Por otro lado, se espera que los padres estén dispuestos a colaborar con el profesorado, informarle sobre la rutina diaria de su hijo y su entorno lingüístico, dado que está demostrado que existe correlación positiva entre la participación de los padres/guardianes en la vida escolar del niño y su progreso (Goullier et al., 2020: 82; DCSF, 2008).

| En el trabajo con padres y tutores: | Media (\bar{x}) |
|--|---------------------|
| Intento que se sientan bienvenidos en la escuela. | 4.26 |
| Es importante para mí hacerles saber cómo está progresando su hijo. | 4.23 |
| Hablo de actividades cotidianas que pueden fomentar el progreso lingüístico de su hijo. | 3.38 |
| Involucro a la familia en proyectos didácticos relacionados con el progreso lingüístico y cultural del niño. | 2.98 |

Tabla 9. Cooperación con los padres y los responsables del niño

Cuando evalúan si pueden hacer que los padres se sientan bienvenidos en la escuela, un 51% (N=27) afirma que lo hace con mucho éxito. Igualmente, un 49% (N=26) de los encuestados piensa que es importante compartir la información sobre el progreso del niño con sus padres. En estos dos descriptores nadie marcó la opción «sin éxito». Un 47% estima que habla con éxito con los padres sobre las actividades

cotidianas que pueden ayudar a su hijo en el progreso lingüístico. Sin embargo, se sienten menos exitosos en intentar involucrar a la familia en proyectos didácticos que podrían fomentar el progreso lingüístico y cultural del niño: un 40% de los encuestados (N=18) marcan la opción «con poco éxito». La razón por la poca seguridad de los profesores la podemos buscar tanto en ellos, que necesitan motivación, tiempo y recursos, que muy a menudo no tienen, para diseñar proyectos, como en los padres que, en su mayoría por motivos laborales o incluso la indiferencia, no tienen tiempo para involucrarse en la vida escolar de sus hijos. La cooperación es el sinónimo de interacción entre varias partes, por lo que existe una responsabilidad compartida entre los padres y los profesores.

4.2. La autoevaluación de los profesores de ELE: resumen

Los datos de las cuatro categorías, presentados en la Tabla 10, resumen el grado de seguridad que nuestros participantes tienen en cuanto a los diferentes tipos de competencias docentes.

| Competencias: | Media (\bar{x}) |
|--|---------------------|
| Crear ambiente favorable | 4.15 |
| Adoptar un comportamiento apropiado | 3.9 |
| Apoyar el desarrollo individual del niño | 3.76 |
| Cooperar con los padres | 3.71 |

Tabla 10. Autoevaluación de las competencias docentes de los participantes: resumen

Los resultados indican que nuestros participantes, en general, se sienten capaces de adaptarse a las necesidades de los alumnos, sobre todo en cuanto a la modificación de la producción lingüística de acuerdo con su nivel de competencia comunicativa. Asimismo, confían bastante en su buena práctica, pero todavía queda por mejorar en varios aspectos, partiendo de la disciplina en clase, el desarrollo plurilingüe/pluricultural y la creación de actividades variadas que estimulen el desarrollo lingüístico (y sociocultural) en la lengua meta. Puede que los profesores sientan que no tienen el control absoluto cuando los niños trabajan en parejas o grupos, dado que no pueden supervisar a todos al mismo tiempo. A pesar de ello, las actividades se pueden y se deben diseñar de tal manera que fomenten el uso de la lengua meta en el trabajo colaborativo de los niños.

En cuanto al apoyo individual, notamos menos seguridad en nuestros participantes ya que la media de la categoría es 3.76. Claro está, entre nuestros participantes, ciertos individuos se sienten más seguros y evalúan los descriptores con un alto grado, pero también hay algunos que evalúan uno o más descriptores con un grado muy bajo. Los resultados indican que el profesorado necesita apoyo

adicional para desarrollar las competencias para planificar las clases de modo que favorezca el desarrollo individual de sus alumnos. Esta conclusión es aún más evidente en el caso de la competencia de colaboración donde la nota de 3.71 indica que los encuestados no confían plenamente en sus habilidades de incluir a los padres en el proceso educativo. Los resultados obtenidos señalan que la cooperación entre los profesores y las familias de los niños es el campo donde más se necesita formación adicional.

Teniendo en cuenta que la encuesta fue realizada unos meses antes del brote del Covid-19 en Serbia, debemos tomar estos resultados con cierta reserva, dado que la situación puede haber cambiado desde entonces. Por un lado, el surgimiento de la enseñanza híbrida sin duda fomentó el uso de las TIC en el aula, tanto virtual como presencial. Por otro lado, puede que la nueva forma de trabajar, y la pérdida del contacto físico con alumnos, haya influido en la selección de actividades didácticas que se emplean en la enseñanza. Los profesores y profesoras sin duda han tenido que cambiar su rutina profesional en acorde con la situación actual y adaptarla a los niños que para aprender necesitan el contacto físico, la interacción, el juego.

5. Conclusión

La educación de los niños es un proceso delicado que implica una gama de diferentes competencias; los participantes de esta investigación demuestran conciencia de ello al compartir su deseo y necesidad de un desarrollo continuo en el campo de la enseñanza de ELE de los niños. Según las percepciones de los mismos profesores, las prioridades las hay que buscar en el ámbito de los conocimientos y las habilidades pedagógicos, así como en el desarrollo de las competencias de colaboración. Ello concuerda con nuestro análisis de los programas de la formación inicial de los profesores de ELE que invita a una reconceptualización sistemática de los currículos. El hecho de que las universidades serbias estén pasando por el proceso de reacreditación de sus programas de estudios en el momento actual brinda posibilidades de innovaciones de acuerdo con las necesidades identificadas; esperemos que estas se evalúen a su debido tiempo.

Entretanto, y como un aspecto crucial del desarrollo continuo profesional, es necesario conceptualizar y ofrecer otras oportunidades de aprendizaje y desarrollo de profesores en temas específicos, tales como la enseñanza de lengua a los niños. Los talleres y seminarios parecen ser la respuesta lógica y eficaz; otras soluciones las podemos buscar en la creación de una comunidad de práctica coherente para el intercambio de experiencias y promoción de valores profesionales. Sin embargo, uno de los recursos potencialmente provechoso y fácil de implementar – los foros profesionales – provocan menos entusiasmo en nuestros participantes. Si esta actitud reticente se considera en relación con las competencias de colaboración, que nuestros participantes parecen necesitar más, se podría deducir que quizá sea este ámbito el que requiera una acción urgente. Puede que la solución esté en el reforzamiento de la comunidad profesional, capaz de identificar las propias necesidades y de crear un ambiente de activismo (Henning *et al.*, 2018) y compañerismo en respuesta a los cambios socioculturales en los que vivimos.

Nota: Este trabajo ha sido elaborado como parte de las actividades dentro del proyecto de cooperación estratégica Erasmus+ KA2 *Development of competences of Spanish language teachers for early language education in the digital age* (DeTELEDA).

Referencias

- Alcedo, Y., Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como **estrategia metodológica para promover** el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *Saber*, 23(1), 69–76.
- Bleichenbacher, L., Goullier, F., Rossner, R. & Schröder, A. (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. Council of Europe, ECML.
- Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and developments*. European Commission.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. In F. López Rupérez, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 162–179). Ministerio de educación, cultura y deporte & Consejo Escolar del Estado.
- DCSF, Department for Children, Schools and Families. (2008). *The Impact of Parental Involvement on Children's Education*. UK Government Web Archive. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-Parental_Involvement.pdf
- Đurić, Lj. (2015). *Las lenguas extranjeras en la política educativa serbia en las últimas seis décadas: factores, modelos, perspectivas* [Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: чиниоци, модели, перспективе] (tesis doctoral no publicada). Facultad de Filología, Belgrado.
- Freeman, D. (2020). Arguing for a knowledge-base in language teacher education, then (1998) and now (2018). *Language Teaching Research*, 24(1), 5–16.
- Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N. & Roussi, M. (2020). *Portafolio Europeo para maestros de Educación Infantil. Las dimensiones plurilingüe e intercultural (PEPELINO)*. Council of Europe, ECML.
- Henning, N., Dover, A., Dotson, E. & Agarwal-Rangath, R. (2018). Storying teacher education policy: Critical counternarratives of curricular, pedagogical, and activist responses to state-mandated teacher performance assessments (EJ1171678). *Education Policy Analysis Archives*, 26(26). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1171678>
- Johnson, K.E., Golombek, P.R. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24(1), 116–127.
- Jovanović, A. (2016). *Waking up from the university dream: Intersection of educational ideologies and professional identity construction*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Jovanović, A., Sánchez Radulovic, N. (2013). El español en Serbia: Estado de la cuestión. *Colindancias*, 4, 373–392.
- Kaur Dhir, H. (2019). Planning curriculum for teaching thinking skills needed for 21st century education. In S.P.A. Robinson, V. Knight, *Handbook of research on critical thinking and teacher education pedagogy* (pp. 107–133). Hershey, PA: IGI Global.

- Kelly, M., Grenfell, M. (Coor.) (2004). *European Profile for language teacher education – A frame of reference*. Southampton: University of Southampton.
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nikolov, M., Mihaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119.
- Rueda Cataño, M. C., Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21–28.
- Službeni glasnik. (2011). *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Službeni glasnik 5/2011. <https://www.mppn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf>
- Službeni glasnik. (2017–2021). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Pravno informacioni sistem Republike Srbije, Službeni glasnik 88/2017-3, 27/2018-3, 27/2018-22, 10/2019-5, 6/2020-20, 129/2021-9. <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>
- Službeni glasnik. (2021). *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*. Službeni glasnik 109/2021. <https://zuov.gov.rs/preuzimanje/504/pravilnici-i-zakoni/552487/pravilnik-o-stalnom-strucnom-usavrsavanju-i-napredovanju-u-zvanja-nastavnika-vaspitaca-i-strucnih-saradnika.pdf>
- Troyan, F.J., Herazo, J. D. & Ryshina-Pankova, M. (2022). SFL pedagogies in language education: Special issue introduction. *System*, 104, 102694. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21002487>

Ana S. Jovanović
Milica A. Mastilo

Sažetak

OBRAZOVANJE PROFESORA ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA ZA PODUČAVANJE DECE RANOG UZRASTA U FORMALNOM KONTEKSTU: PRIMER SRBIJE

Proces učenja stranih jezika suštinski se razlikuje kod dece i odraslih, zbog čega nastava stranog jezika sa decom na ranom uzrastu zahteva specifične kompetencije nastavnika. U ovom radu istražujemo u kojoj meri obrazovanje nastavnika španskog kao stranog jezika u Srbiji priprema buduće nastavnike za rad sa decom ranog uzrasta, u skladu sa potrebama lokalnog konteksta. U tom cilju istražujemo relevantne referentne okvire nastavničkih kompetencija, kao i univerzitetske programe prema kojima se obrazuju

budući nastavnici španskog. Pored toga, predstavljamo rezultate ankete sprovedene sa nastavnicima španskog jezika u Srbiji koji pokazuju različite stepene njihovog poverenja u sopstvene nastavne kompetencije i ukazuju na moguće smernice daljeg razvoja sa fokusom na pedagoške i saradničke kompetencije.

Ključne reči:

nastava španskog jezika, nastava španskog za decu, obrazovanje nastavnika, kompetencije nastavnika stranih jezika, španski u Srbiji

Ana S. Jovanović
Milica A. Mastilo

Summary

EDUCATION OF SPANISH LANGUAGE TEACHERS FOR TEACHING YOUNG CHILDREN IN THE FORMAL CONTEXT: THE CASE OF SERBIA

Considering that the learning of a foreign language by children at an early age differs fundamentally from adult language learning, teaching this delicate target group requires specific professional skills. In this article, we explore to what extent the education of teachers of Spanish as a foreign language in Serbia prepares future teachers to work with young children according to the needs of the local context. In order to do this, we explore different frameworks of reference for teachers' competences so that we could establish a criterion for the evaluation of initial education programs for Spanish language teachers in Serbia. Additionally, we present the results of a survey carried out with Spanish language teachers in Serbia that demonstrate different degrees of confidence in their teaching competences and indicate possible paths for continuous development, with the focus on pedagogical and collaborative competences. The findings also reveal certain discrepancies between the conceptualization of initial L2 teacher education and the actual needs of Spanish language teachers who work with young children.

Key words:

Spanish language teaching, Spanish language learning at an early age, teacher education, competences of L2 teachers, Spanish in Serbia